

UNIVERSIDADE DE COIMBRA

**Departamento de Filosofia da Faculdade de Letras**

**Dissertação de Mestrado em Filosofia Política**

**O Pensamento moral em Jovens:**

**O juízo Moral em Lawrence Kohlberg**

Orientador: **Professor Doutor António Manuel Martins**

Gerald Jaya Raj Ravella

Coimbra

## **AGRADECIMENTOS**

Ao meu orientador, Professor Doutor António Manuel Martins que, com a sua sabedoria, competência e paciência soube conduzir o desenvolvimento desta dissertação.

Aos meus professores do curso, pela sabedoria e atenção com que iluminaram e encaminharam a presente pesquisa.

Aos integrantes do júri examinador, pela atenção dispensada ao presente trabalho.

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho às minhas filhas, Edite e Diana, que com seu carinho e alegria, suportaram os meus momentos de nervosismo e ausência, e fortaleceram em mim a certeza de que vale a pena a perseverança.

A minha esposa Maria José, a quem impus, neste período, momentos de grande sacrifício, e mesmo assim, não desistiu de apoiar o meu sonho.

## RESUMO

Sendo constantes as alusões a conceitos como moralidade, desenvolvimento, pensamento e raciocínio moral. O presente trabalho procura contribuir para o esclarecimento da evolução do pensamento moral dos alunos do ensino básico e secundário baseando-se na teoria do psicólogo Norte Americano Kohlberg. O nosso projecto inicial incluía um estudo empírico de uma população de adolescentes da zona centro de Portugal. Na impossibilidade de realizar esse trabalho, por razões alheias à nossa vontade, apresentaremos apenas uma breve apreciação crítica do modelo explicativo do desenvolvimento moral de Kohlberg. Por último, salientaram-se algumas críticas à teoria dos estádios de Kohlberg, no contexto de uma apreciação dos estudos mais recentes sobre este modelo.

Este trabalho, sintetizando:

- Defende que o modelo estrutural evolutivo de Kohlberg mantém ainda potencialidades que não foram;
- Por isso, afirma que o esquema dos estádios de juízo moral pode dar um grande contributo para o estudo e compreensão do agir moral se a compreensão da racionalidade que lhe está associada não for unilateralmente reduzida a uma caricatura de uma única doutrina filosófica.

## ÍNDICE

1. INTRODUÇÃO	05
1.1. Contextualização Histórica	05
1.2. Revisão Bibliográfica	12
2. NÍVEIS DE DESENVOLVIMENTO MORAL	19
3. REFLEXÃO CRÍTICA À TEORIA KOHLBERGUIANA	56
4. CONCLUSÃO	66
5. BIBLIOGRAFIA	70

# 1. INTRODUÇÃO

## 1.1. Contextualização histórica

Quando Kohlberg iniciou a sua formação, a maior parte dos psicólogos era da corrente behaviorista. Não temos muitas indicações concretas sobre a sua formação e sobre as suas leituras filosóficas. Mais tarde, Kohlberg irá apelar para mestres como Sócrates, Platão, Stuart Mill, Dewey, entre outros. E reconhecer a proximidade com posições de autores como Rawls (1971) e Habermas. Também sabemos que Kohlberg indicava aos seus estudantes, como textos de referência para os seus cursos de desenvolvimento moral, as seguintes obras clássicas: a *República* de Platão, *A educação moral* de Durkheim, *O Juízo moral da criança* de Piaget e *Democracia e Educação* de John Dewey. Todas estas informações preciosas sobre o desenvolvimento da sua posição teórica podem ser colhidas das indicações contidas em Kohlberg (1981, 1984).

Na impossibilidade de nos socorrermos de um texto auto-biográfico mais informativo vamos usar as indicações de Gewirtz (1991) para os dados que apresentaremos em seguida sobre a formação intelectual de Kohlberg. Nesse relato sobre aspectos menos conhecidos da biografia de Kohlberg, Gewirtz (1991) dá-nos algumas informações interessantes sobre os tempos de Chicago. Gewirtz sublinha a abertura de espírito que caracterizava o jovem académico Kohlberg. Atitude que o levou a interessar-se por temas e autores que estavam fora da agenda da psicologia e filosofia dominantes. Frequentou, como estudante da Universidade de Chicago, cursos de Henry W. Sams e Alan Gewirth. Este último ainda não tinha publicado as obras no domínio da moral que o tornariam famoso: *Reason and Morality* (1978), *Human Rights: Essays on Justification and Applications* (1982), *The Community of Rights* (1996), *Self-Fulfillment* (1998). Contudo, talvez não seja especulação demasiado arriscada pensar que este professor de filosofia da Universidade de Chicago já nessa altura defendia teses muito semelhantes às que iria expor nos seus livros. De reter o acento na articulação entre razão e ética e a sua formulação do princípio de consistência genérica como princípio supremo da moral. A alegada semelhança, superficial ou não, com o estilo de textos

mais significativos da ética do discurso (Apel, Habermas) é algo que não podemos analisar. A verificar-se, poderia ser uma hipótese interessante de reconstruir o percurso intelectual de Kohlberg.

Gewirtz (1991) refere ainda que Kohlberg trabalhou com o filósofo Charles Morris que o terá iniciado no pensamento de George Herbert Mead. Charles Morris, então um dos professores mais influentes da academia norte americana estava particularmente bem posicionado para introduzir o jovem Kohlberg nos meandros do pensamento de G. H. Mead pois tinha feito, na mesma Universidade de Chicago, sob sua orientação, a sua dissertação de doutoramento em Filosofia sobre uma teoria simbólica da mente. O mesmo Charles Morris que se tornou um entusiasta do programa da *Encyclopedia of Unified Science* para cujo primeiro volume escreveu o célebre texto *Foundations of the Theory of Signs*. Foi também responsável pelo convite a Rudolf Carnap para leccionar em Chicago. Como Gewirtz (1981) sublinha, tudo isto deve ser tido em conta se quisermos perceber o grau de sofisticação metodológica e o rigor dos trabalhos de Kohlberg.

No domínio da psicologia, Kohlberg, de acordo com o relato de Gewirtz (1991), estudou psicologia do desenvolvimento com Helen Koch, técnica de questionários e design de investigação com William Stephenson. Com o próprio Jacob L. Gewirtz terá estudado “behaviorismo, aprendizagem social e investigação empírica sobre crianças” (Gewirtz, 1991, p.1).

Gewirtz (1991) menciona ainda o papel dos sociólogos Nelson Foote e Anselm Strauss na formação de Kohlberg. Estes sociólogos combinavam o interacionismo simbólico de Mead com a investigação de estruturas cognitivas. No campo da psicologia clínica Kohlberg fez estudos aprofundados tendo como mestres, ainda segundo Gewirtz (1991), Bruno Bettelheim, Carl Rogers, David Shakow, Sam Beck, entre outros. A isto haveria que acrescentar também o facto de Kohlberg ter feito psicanálise durante aquele mesmo período.

Gewirtz (1991) dá-nos uma imagem de um Kohlberg, jovem académico, que faz grande parte do seu percurso intelectual no domínio da filosofia através de leituras fora do currículo oficial. Dessas leituras de Platão, Aristóteles, Kant, Stuart Mill e Dewey vai depender muito da sua reflexão sobre o desenvolvimento moral e a importância da justiça.

Mas Gewirtz (1991) refere ainda um conjunto de autores da viragem do sec. XIX para o século XX que desempenharam papel importante na investigação de Kohlberg sobre o raciocínio moral. São eles William McDougall e sobretudo James Mark Baldwin (autor de um célebre dicionário de filosofia e psicologia e criador do primeiro laboratório de psicologia experimental na América do Norte, Toronto).

Gewirtz (1991) dá-nos ainda conta da insatisfação de Kohlberg com o behaviorismo dominante na sua procura de bibliografia especializada sobre investigações empíricas acerca do raciocínio moral (juízo moral). Os trabalhos de Hartshorne & May (1928), por mais insatisfatórios que fossem, eram a única base de trabalho empírico que ele encontrou na bibliografia especializada norte-americana. É nessa situação de dificuldade que ele toma conhecimento dos trabalhos de Piaget no domínio da psicologia evolutiva. Piaget (1929) e Piaget (1932) influenciaram decisivamente as suas pesquisas. Os estudos de Piaget (1932) analisavam a questão do juízo moral em crianças dos 3 aos 11 anos. Kohlberg, na sua dissertação de doutoramento, quis incluir a população adolescente.

Os contributos teóricos de Piaget (1932) e de Mead (1934) permitiram-lhe reinterpretar de forma fecunda, como nos refere Gewirtz (1991), a obra fundamental de James Baldwin (1906-1911). Com esta obra Kohlberg terá aprofundado noções centrais como “psicologia genética”, “estádios de juízo moral” bem como os conceitos de “esquema”, “assimilação” e “acomodação”. Esta influência de James Baldwin, sublinhada por Gewirtz (1991), tanto quanto sabemos, não foi ainda devidamente estudada. Seria um assunto a merecer a nossa atenção mas não tivemos tempo nem oportunidade de aprofundar esta questão.

Não gostaríamos de terminar este breve apontamento sobre o período de formação de Kohlberg, com base no breve mas rico testemunho de Gewirtz (1991) sem incluir duas referências mais directas ao carácter e atitude de Kohlberg na medida em que nos caracterizam bem a sua personalidade. A primeira é mais genérica e define bem a sua abertura de espírito, e genuína liberdade académica:

It was always marvelous to see how Larry handled intellectual matters, even differences, at first with fellow students and professors, later with colleagues and with his own students. Larry was invariably accessible. He was capable of changing his perspectives, when he felt that change was called for. Larry was a model of how to engage in intellectual discussion and debate. Over and over, his interactions would demonstrate how one could hold a position while, simultaneously, show respect for the views of others. Both his openness of mind and his tolerance were exceptional. To the occasional visitor, this openness suggested, incorrectly, that Larry held no positions strongly. Yet, Larry's intellectual openness and tolerance, together with such endearing qualities as his routinely going out of his way to help people, his considering others' needs more important than his own, and his accessibility and unambivalent friendliness, resulted in his becoming a dear, lifelong friend to so many.

Larry presented the paradox of an exceedingly well-organized thinker, researcher, and person who, because of a remarkable tolerance of differences and apparently casual personal habits, might appear to the world to be the very opposite. By noticing some of his idiosyncrasies (even limitations), some may have overlooked Larry's enormous strengths. Yet, Larry never made the mistake of overlooking anyone's strengths, beginning with student or faculty colleague, with whom he was interacting or debating, even when those strengths would be embedded in that person's peculiarities or the problems caused by that person.

On a more personal level, some might find it difficult to imagine two people more unlike than Larry and me--in life-style, in intellectual style, and in the theoretical approach we each favored. Our relationship through the years stands as an exemplar of Larry's openness of mind, flexibility, and warmth. Larry considered



no conceptual issue unworthy of discussion. He considered neither his conceptual orientation, nor mine, a barrier to argument within the frame of either one of our very different theoretical orientations (Gewirtz, 1991, pp. 2-3)

Modelo de intelectual aberto à discussão crítica, tolerante, Kohlberg era também um homem solidário, cosmopolita e bem enraizado no meio em que vivia, como o testemunho eloquente de Gewirtz ilustra.

I have another recollection about a phenomenon that has become quite rare in modern America. Larry's home, and particularly his vacation home at Wellfleet, Cape Cod, functioned very much like the idealized salon of 19th-century Paris. During any visit, one might meet, at Larry's, a remarkable mix of students, opinion leaders, philosophers, psychologists, neighbors, sociologists, faculty and research colleagues, visiting colleagues from the United States, Europe, or Asia, or people Larry would have met in town, on the beach, or while fishing, oystering, clamming, or sailing. A visitor to Larry's place was always guaranteed an exciting intellectual experience (Gewirtz, 1991, p. 3).

Depois destas referências ao seu período de formação com base do testemunho de Gewirtz (1991) apresentaremos um quadro muito sumário da paisagem filosófica na academia dos anos 1950. Isto para podermos situar e compreender melhor a obra de Kohlberg que toda ela se desenvolve a partir das intuições e métodos com que trabalhou na sua dissertação.

Kohlberg apresentou a sua dissertação de doutoramento na Universidade de Chicago subordinada ao título «The development of modes of moral thinking and choice in the years 10 to 16», 1958. Era algo muito pouco alinhado com a psicologia que se fazia nos EUA naquela época. Mas a distância da filosofia talvez não fosse menor. Nesse mesmo ano são publicadas vários textos importantes que vão marcar o desenvolvimento de muita filosofia nas décadas seguintes.

Stephen Toulmin publicou o seu influente livro *The Uses of Argument* precisamente no mesmo ano da dissertação de Kohlberg (1958). O mesmo autor tinha publicado, no início da década, *An Examination of the Place of Reason in Ethics*, obra que inaugura

um tipo de abordagem conhecido como a abordagem das “boas razões”. Mais interessante do que a explicação descritiva dos conceitos morais, profundamente influenciada por Wittgenstein, o que é relevante, do ponto de vista da obra de Kohlberg é a insistência de Toulmin no papel central do raciocínio moral.

Ainda no mesmo ano de 1958 é publicado um texto de Miss Anscombe que iria influenciar profundamente muitos autores no campo da filosofia analítica: “Modern moral philosophy”. Este artigo de Miss Anscombe foi lido por muitos como uma espécie de manifesto da “nova” filosofia moral em divergência radical com as doutrinas éticas dominantes no mundo anglo-saxónico: utilitarismo e deontologia de inspiração kantiana. Anscombe (1958) defende três teses polémicas:

The first is that it is not profitable for us at present to do moral philosophy; that should be laid aside at any rate until we have an adequate philosophy of psychology, in which we are conspicuously lacking. The second is that the concepts of obligation, and duty - *moral* obligation and *moral* duty, that is to say - and of what is *morally* right and wrong, and of the *moral* sense of "ought," ought to be jettisoned if this is psychologically possible; because they are survivals, or derivatives from survivals, from an earlier conception of ethics which no longer generally survives, and are only harmful without it. My third thesis is that the differences between the well-known English writers on moral philosophy from Sidgwick to the present day are of little importance.

Anscombe (1958, p. 1)

Todas as teses mereceriam um comentário mais demorado do que aquele que poderemos realizar. Mais claramente ligada ao nosso tema é a primeira tese enunciada por Anscombe. Diz-nos várias coisas que importa sublinhar. Em primeiro lugar, faz um juízo de valor global sobre a situação da filosofia, naquela época, do ponto de vista do observador colocado no eixo Oxbridge (Oxford-Cambridge, UK), declarando que não seria “produtivo” (profitable) para um filósofo, naquelas circunstâncias, fazer filosofia moral (ética). E a justificação de Miss Anscombe também parece clara: falta ao filósofo a ajuda imprescindível de uma “filosofia da psicologia”. Parece claro que Miss

Anscombe não estava a pensar numa filosofia da mente nem numa qualquer forma de filosofia das ciências psicológicas de acordo com o modelo positivista.

Tudo leva a crer que estivesse a pensar no contributo dessa área disciplinar para esclarecer questões de “psicologia moral”, importantes para um projecto de reabilitação de uma ética das virtudes. Kohlberg trabalhou precisamente nesse esforço de pensar os dados da psicologia do desenvolvimento moral sem descuidar o contributo da filosofia. Como reagiria Miss Anscombe aos trabalhos de Kohlberg? Não sabemos e não temos indicações de referências explícitas.

O que parece claro é que o termo “psicologia moral” é usado num sentido mais próximo das investigações de Kohlberg do que daquilo que seria a filosofia da psicologia de que nos fala Miss Anscombe. Esta nunca chegou a desenvolver-se no quadro da filosofia analítica, tanto quanto sabemos. Mas, não deixa de ser notável o facto de os autores, mais próximos das teses de Anscombe (1958) ignorarem sistematicamente o trabalho de Kohlberg.

Neste breve apontamento não poderíamos deixar de fazer referência a outro autor que vai desempenhar papel muito importante no desenvolvimento do pensamento ético e político da segunda metade do século vinte: John Rawls. As referências de Kohlberg são sempre para Rawls (1971). Mas, na década 50, Rawls publicou alguns textos importantes onde está já o núcleo essencial de Rawls (1971). Particularmente interessante para a revalorização da dimensão lógica e argumentativa da deliberação no campo da moral é o texto de Rawls (1951). Tal como Rawls (1951) também Kohlberg contestou as teses emotivistas de Stevenson e outros, no domínio da ética.

Para percebermos o alcance das teses de Anscombe (1958) convém lembrar que este texto do então jovem académico Rawls além de pouco conhecido era parte de uma dissertação académica ainda não publicada. Mas, no meio em que Anscombe se movia, trabalhava já uma figura importante do pensamento ético contemporâneo, Richard Hare. Leccionava em Oxford desde 1947. Hare (1952) defende o prescritivismo como a

melhor explicação meta-ética dos juízos morais. Opõe-se, assim, a todas as formas de emotivismo e, é claro, a algumas formas de cognitivismo. Hare (1952) defende teses que Anscombe (1958) critica e uma análise do juízo moral que Kohlberg também não poderia integrar nas suas investigações.

É neste ambiente de alguma desconfiança perante o pensamento ético que Kohlberg desenvolveu as suas investigações. O reconhecimento do valor e interesse do seu trabalho, por parte de filósofos influentes só veio a verificar-se mais tarde. E está ligado à chamada ética do discurso de Karl-Otto Apel e Jürgen Habermas. Sobre o papel de Habermas e a sua transformação do esquema de estágios de Kohlberg falaremos mais adiante. Aqui iremos referir apenas Apel (1988) pelo contraste com o diagnóstico de Anscombe (1958) e pela referência explícita a Kohlberg e sua articulação com uma posição filosófica. Ao analisar a questão do universalismo da ética tal como foi delineado por Kant na *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* em ordem àquilo que ele designa por princípio universal de uma ética pós-convencional, Apel (1988) distingue três posições distintas na reacção a Kant: 1) as posições de Hegel e Marx; 2) as posições de tipo hermenêutico-pragmático e de tipo existencialista; 3) as reconstruções modernas do universalismo kantiano: J. Rawls (1971), a teoria de Kohlberg do desenvolvimento moral e finalmente a ética do discurso. Não nos interessa analisar o rigor da classificação de Apel (1998). Poderá a posição de Kohlberg ser reduzida a simples reconstrução do universalismo kantiano? De momento, o que interessa sublinhar é a importância e relevância filosófica que Apel atribui ao trabalho de Kohlberg. Pereira (1993) faz uma análise aprofundada sobre o contributo de Apel para o desenvolvimento de uma ética pós-convencional que integra aspectos importantes das investigações de Kohlberg.

## **1.2. Revisão bibliográfica**

O modelo teórico proposto por Kohlberg, na sequência dos trabalhos de Baldwin e Piaget, fornece uma interpretação estruturalista do desenvolvimento moral por estádios. A doutrina de Kohlberg e seus colaboradores foi sendo revista e reformulada durante os

anos 1960-1980 para responder a muitos dos seus críticos e para integrar alterações que Kohlberg e sua equipa julgaram pertinentes. Nos anos 80 os principais textos de Kohlberg foram reunidos numa série de volumes que servem de referência à maior parte das pesquisas actuais e também foram os que consultámos para a elaboração deste trabalho. Muito especialmente Kohlberg (1981) e Kohlberg (1984).

Kohlberg dedicou os últimos trinta anos da sua vida de pesquisador à elaboração de uma teoria de desenvolvimento moral, vista e revista à luz de dezenas de estudos empíricos. Mantendo-se nos marcos de um estruturalismo genético, sublinhando a interacção entre experiência e pensamento moral em estádios rigorosamente estruturados. Uma das suas teses mais polémicas talvez seja a reivindicação da universalidade cultural do seu esquema.

As críticas à obra de Kohlberg vieram de muitos lados mas podemos limitar aqui a referência às que se situam nos campos da psicologia e das ciências da educação. No campo da filosofia foram muito raras e tomaremos o caso de Habermas como típico de uma recepção positiva de Kohlberg. A ele voltaremos depois de expormos o essencial da posição Kohlberg.

No campo da educação, Bennett (1993) foi um dos mais críticos da linha de investigação de Kohlberg. De acordo com Bennet (1993), os programas educativos que se baseiam em pressupostos cognitivos e estruturalistas como o de Kohlberg só podem conduzir a fracassos educativos. Insistem de forma unilateral no papel da decisão, da discussão racional. A isto contrapõe a necessidade de se regressar a uma educação do carácter. Porém, esta crítica não é tão relevante como poderia parecer. Precisamente porque um dos pontos fortes da abordagem de Kohlberg é mostrar que a psicologia não se limita a tratar das questões metodológicas. Está implicada também em aspectos materiais. No caso da educação moral, não pode deixar de tratar de questões ligadas à natureza da virtude. Esta ligação de temas da ética antiga com aspectos mais próximos da ética kantiana criara muitas dificuldades de interpretação da posição de Kohlberg. Kohlberg fala mesmo, neste contexto, de uma “visão platónica” neste sentido,

If I could not define virtue or the ends of moral education, could I really offer advice as to the means by which virtue could be taught? Could it really be argued that the means for teaching obedience to authority are the same as the means for teaching freedom of moral opinion, that the means for teaching altruism are the same as the means for teaching competitive striving, that the making of a good storm trooper involves the same procedures as the making of the philosopher-king? It appears, then, that either we must be totally silent about moral education or else speak to the nature of virtue. (Kohlberg, 1981, p. 30)

Apesar das críticas, os trabalhos de Kohlberg cedo conquistaram a atenção de todos os que se dedicavam a questões ligadas à educação moral. Os seus textos tornaram-se o ponto de partida obrigatório de qualquer discussão neste campo. É o que podemos constatar a partir de Kurtines e Gewirtz, (1991); Modgil e Modgil, (1986); Turiel. (1998). James Rest (1989), insistindo na necessidade de corrigir alguns aspectos da abordagem de Kohlberg sublinha a validade do projecto original de Kohlberg, nas suas linhas gerais. Rest (1983) e Turiel (1998) mantêm, de algum modo, os principais elementos do programa de Kohlberg. Muito especialmente o seu compromisso com a razão. Este compromisso foi uma das fontes de muitas críticas a Kohlberg desde pontos de vista muito diferentes que aqui não poderemos analisar. Citaremos apenas Gibbs (1991), Hoffman (1987) e Boyd (1989) como representantes daqueles que pensam ter Kohlberg atribuído um papel excessivo à razão. Os culturalistas criticaram, compreensivelmente, a tese da universalidade dos estádios morais de Kohlberg. Veja-se, neste campo, a crítica constante de Simpson (1974), de Shweder, (1990) e de Blum (1990).

Num outro ângulo de análise, surgiram as críticas feministas (Gilligan, 1982; Noddings, 1984) apontando o enviesamento da posição centrada na justiça e em valores predominantemente masculinos. Voltaremos, adiante, à polémica e crítica de Gilligan (1982) a Kohlberg.

No campo da bibliografia de língua inglesa, apesar das críticas encontramos quem defenda uma abordagem assumidamente “neo-kohlberguiana” do desenvolvimento moral. Estão neste caso os trabalhos de Rest *et al.* (1999). Estes autores – James Rest,

Darcia Narvaez, Muriel J. Bebeau e Stephen J. Thoma – contestam a tese daqueles que dizem estar a abordagem de Kohlberg tão cheia de problemas e contradições que o melhor é esquecer tudo quanto ele fez e começar tudo de novo. Convencidos de que, no essencial, Kohlberg tem razão e, mais importante ainda, que o seu programa permanece frutífero, sugerem algumas alterações que permitam prosseguir este programa de investigação.

Em língua portuguesa não existem muitos estudos. Há, contudo, alguns trabalhos que não podem deixar de ser mencionados. Apesar dos estudos aprofundados de Orlando Lourenço, professor da Universidade de Lisboa e dos trabalhos de Júlia Oliveira Formosinho, professora da Universidade do Minho, é no Brasil que a obra de Kohlberg é estudada e sua metodologia aplicada há mais tempo.

De Orlando Lourenço destacaríamos os trabalhos: Lourenço (2002), um texto didático sobre desenvolvimento moral; e ainda sobre a mesma temática Lourenço (2006). Lourenço (1998) discute algumas tendências críticas à abordagem de Piaget contestando a sua interpretação mais corrente. As teses aí defendidas implicam semelhante juízo de valor relativamente à obra de Kohlberg sobre o desenvolvimento moral.

Sendo alguém dedicado profissionalmente à área da informática e das comunicações, o Prof. António Figueiredo, da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra encontrou na obra de Kohlberg uma fonte de inspiração para o seu trabalho docente. Estamos a referir-nos à disciplina de ética dos computadores e da informação que leccionou durante muitos anos. Figueiredo (2009) dá conta dessa experiência de ensino e do papel que a obra de Kohlberg desempenhou na sua prática docente dessa cadeira.

No Brasil destacam-se os trabalhos de Ângela Maria Biaggio que trabalha com as metodologias de pesquisa de Kohlberg desde os anos 70 do século passado. Biaggio (1975) constitui um dos primeiros estudos empíricos em língua portuguesa na linha de Kohlberg. Biaggio (1988) faz o balanço da investigação neste campo da investigação

empírica do desenvolvimento moral no Brasil. Biaggio (1997) relata os resultados da sua experiência, em Porto Alegre, de implantar uma “comunidade justa” na linha daquilo que Kohlberg preconizava. Os resultados não foram plenamente satisfatórios para a autora.

Biaggio (2002) é um dos poucos estudos de síntese, em língua portuguesa, dedicado a Kohlberg. Tem ainda o interesse de traduzir três textos de Kohlberg que, mesmo em língua inglesa, não estão facilmente acessíveis.

Em Portugal foram feitas algumas teses de mestrado sobre a obra de Kohlberg, nas áreas da Psicologia e da Pedagogia. Muitos trabalhos referem Kohlberg e o seu modelo evolutivo ou outra tese no domínio do desenvolvimento moral. Contudo, é relativamente escasso o número de dissertações exclusivamente dedicadas a Kohlberg, mesmo nestas áreas. Silva (2002), numa dissertação de Psicologia da Universidade de Lisboa, estuda apenas um aspecto parcelar dos estádios de Kohlberg, neste caso do estágio 3 em que a reciprocidade ainda é incompleta. Alves (2002), também no campo da psicopedagogia, agora na Universidade de Coimbra, refere o contributo de Kohlberg num quadro mais vasto de doutrinas pedagógicas sobre o desenvolvimento moral na fase da adolescência. Na área da Filosofia, tanto quanto pudemos apurar pelas pesquisas feitas nos catálogos das Bibliotecas da Universidade de Coimbra e da Biblioteca Nacional, não se realizaram dissertações sobre a obra e o pensamento de Kohlberg. Este facto penso que constitui uma lacuna e foi mais um incentivo para a realização do nosso trabalho. Pois, como salienta Tugendhat (1990, p. 3) há uma necessidade de cooperação entre a filosofia e a investigação empírica se quisermos esclarecer de forma satisfatória o significado e alcance do “dever” moral. Este é um pressuposto fundamental do nosso trabalho. Efectivamente, pensamos que, entre muitos outros contributos, o das investigações de Kohlberg merece ser reflectido e tido em conta para alcançarmos aquele objectivo de que fala Tugendhat.

Segundo Kohlberg, a moral desenvolve-se em cada indivíduo passando por uma série de fases ou etapas, etapas que são elaboradas e apresentadas pormenorizadamente. As



teorias do desenvolvimento moral de Kohlberg, segundo Gibbs “ao afirmarem os ideais de veracidade, objectividade, respeito e cuidado mútuos, significa que estas teorias se afastam claramente do relativismo cultural e pessoal que ainda grassa na academia” (2003, p.2) e também segundo Carr, a teoria do desenvolvimento moral e cognitivo de Kohlberg é, ainda hoje, fruto do pensamento filosófico tradicional de Kant e de Rousseau (2003).

Os capítulos foram apresentados de modo a poderem ser lidos em sequência. No seguimento dos dois pontos abordados anteriormente, prosseguimos à descrição dos vários níveis e estádios da moralidade. Estes estádios são os mesmos para todos os seres humanos ou indivíduos e dão-se na mesma ordem ou na mesma linha de pensamento, criando estruturas que permitirão passar aos estádios posteriores. Não obstante, em todos os estádios o desenvolvimento moral surge da maturação biológica como em Piaget, estando os últimos ligados à interacção com o ambiente. Nas palavras de Kohlberg:

“A moral desenvolve-se de modo a que cada estádio seja uma estrutura que se encontra num equilíbrio mais estável do que a estrutura dos estádios anteriores e ainda apresenta as posições filosóficas entre os últimos dois estádios” (1981, p.238).

A educação mobiliza a ideia do favorecimento eficaz do desenvolvimento moral. O cumprimento das regras morais implica que o cumprimento das obrigações morais decorre do envolvimento pessoal, ou seja, envolvimento colectivo no processo de tomada e execução das regras. Procurámos nesta passagem elucidar a educação moral que assenta numa perspectiva desenvolvimentista, convictos de que esta potencia mais a formação de cidadãos portadores de uma consciência moral mais desenvolvida, mais autónoma, mais responsável e mais cooperativa. Segundo, o raciocínio de Kohlberg:

“Teachers are constantly and unavoidably moralizing to children, about school rules and values and about student’s behaviour toward one another. Because moralizing is unavoidable, it seems logical that it be done in terms of consciously formulated goals of moral development” (1981, p.297).

Kohlberg apresentou um programa liberal de educação moral em que o esforço principal estava dirigido não tanto para o ensino da moral às crianças e jovens mas antes se orientava para a ajuda no sentido de as fazer evoluir e crescer, de um estágio de desenvolvimento moral para outro, no tempo certo. Neste sentido, podemos ajudar as crianças e os adolescentes incentivando-os a perguntar, experimentar e pensar sobre questões éticas, situações concretas, dilemas morais. É importante também criar um clima moral em que eles possam crescer e encontrar sentido nas metas de desenvolvimento moral que lhes são propostas.

## **2. NÍVEIS DE DESENVOLVIMENTO MORAL**

*“A determinação essencial da filosofia moral era ajudar exactamente o ser humano a conduzir uma vida em consciência”.*

*(Habermas, 1999, p. 83)*

Podemos dizer, com Rest et al. (1999, pp 1-2), que a abordagem de Kohlberg das questões do desenvolvimento moral se orientou por este conjunto de ideias-chave:

1) Defesa da *dimensão cognitiva*. Kohlberg via a criança e o adolescente em desenvolvimento como um filósofo interessado genuinamente na questão socrática "como devemos viver?" Kohlberg (1968) insistia também na necessidade de sabermos como as pessoas se interpretavam a si mesmas e ao mundo.

2) A *construção individual de uma epistemologia moral*. Para Kohlberg, os conceitos básicos da ética ("justiça", "dever", "direitos", "ordem social") são construídos pelos indivíduos.

3) *Desenvolvimento*. Kohlberg pensava, contra muitos, que é possível falar de progresso, avanço. As posições e justificações dos juízos morais e do agir moral não são todas igualmente defensáveis. E ainda, na linha de Brunshvicg e outros, que o desenvolvimento do juízo moral evolui de estruturas mais simples para estruturas mais complexas.

4) A defesa de uma *moral pós-convencional*. Esta constituiria a etapa decisiva na evolução do adolescente em direcção à maturidade e à verdadeira idade adulta.

Para Kohlberg o fundamento da moralidade reside mais no sentido da justiça do que no respeito pelas normas morais. Retomando de novo o pensamento de Sócrates, Kohlberg argumentava que:

“Não há muitas virtudes mas apenas uma e o seu nome é justiça.

Virtue is not many but one and its name is justice” (Kohlberg 1981, p.21).

## 2.1. FORMULAÇÃO DOS NÍVEIS / ESTÁDIOS

A tese kohlberguiana de que a sequência dos estádios de desenvolvimento moral é necessariamente hierárquica e invariante, assenta no pressuposto construtivista na sua teoria do desenvolvimento moral, herdado de Piaget.

Kohlberg expõe essa questão nos seguintes termos a óptica construtivista:

(...) Pensando acerca do mundo e agindo no mundo, os seres humanos constroem eles mesmo sentido para si mesmos. À medida que interagem com o mundo, constroem e reconstroem activamente a realidade.

(... ..) Na perspectiva construtivista, o funcionamento é criativo no sentido em que o indivíduo está sempre a inventar ou a construir, de novo, respostas a cada situação encontrada. Contudo, ainda que cada resposta seja uma criação do momento, a sua forma é delimitada ou determinada pelo nível de desenvolvimento actual da pessoa. Mais ainda, o estádio de desenvolvimento actual do indivíduo emergiu da sua história do desenvolvimento, de tal forma que o presente modo de construção é fruto do estádio antecedente. Cada novo estádio de desenvolvimento [moral] representa uma reorganização qualitativa dos padrões de pensamento do indivíduo, sendo que cada nova reorganização integra as intuições (insights) alcançados nos estádios anteriores numa perspectiva mais ampla. (...) Assume-se que os indivíduos atravessarão cada estádio por ordem, sem saltar nenhum estádio da sequência (Colby & Kohlberg, 1987, pp.4-5).

A sequência dos estádios é hierárquica, enquanto que a sucessão de estruturas de complexidade é crescente e invariante, na medida em que cada um constitui o alicerce para o estádio seguinte, impossibilitando o salto ou a inversão na ordem dos estádios.

Kohlberg, seguindo Piaget, distingue entre *conteúdo* e forma ou *estrutura* de um juízo moral. Por estrutura entende “princípios gerais de organização ou padrões de pensamento e não tanto convicções ou opiniões morais específicas” (1987, p.2). Por isso, coloca a ênfase na forma de pensamento em vez do conteúdo.

Outro aspecto importante a ter em conta na concepção de Kohlberg é a articulação entre as convicções morais dos indivíduos e a concepção de mundo moral em que ela se insere. Só uma compreensão adequada do modo como elas se encaixam uma na outra permitirá compreender com maior rigor cada juízo moral particular (Colby & Kohlberg, 1987, p.2).

Curiosamente, neste mesmo texto, onde explicita o estruturalismo que caracteriza o seu modelo e orientou as suas investigações, Kohlberg, nesta altura já visivelmente influenciado por Habermas – do qual apresenta uma longa citação – chama a atenção para a dimensão hermenêutica desta avaliação da forma ou estrutura do juízo moral (Colby & Kohlberg, 1987, p. 3).

Kohlberg tem consciência de que estas afirmações poderiam ser interpretadas como uma viragem radical que poderia equivaler a desvalorizar completamente a metodologia científica seguida em Kohlberg (1958) e nos trabalhos dos vinte anos seguintes. Por isso, logo a seguir à longa citação de Habermas tem o cuidado de lembrar aos seus leitores que o facto de aceitar reinterpretar o seu método de avaliação do desenvolvimento moral como interpretativo ou hermenêutico não significa que, a partir de agora, se negue a validade do método científico (Kohlberg, 1987, p. 4). Remete ainda, neste contexto, para os trabalhos incluídos em Kohlberg (1984, capítulos 4 e 5).

O objectivo inicial de Kohlberg (1958) era usar a distinção de Piaget (1932) entre heteronomia e autonomia para estudar o desenvolvimento da autonomia dos adolescentes. Como podemos verificar pela informação fornecida em (Colby & Kohlberg (1987, p. 317 ss), que aqui seguimos de perto, a influência de Piaget foi decisiva mas de modo algum a única. Escolheu três variáveis para investigar, no pressuposto de que elas teriam um papel decisivo no desenvolvimento moral dos adolescentes. As três variáveis em causa foram:

1) A participação em instituições sociais secundárias (medida pelo status socioeconómico, na linha de Mead, 1934);

- 2) A idealização de e a identificação com modelos de papéis desempenhados por adultos usando uma hierarquização de modelos inspirada em Baldwin (1906);
- 3) A participação em grupos de pares (peer group) medida pelo estatuto sociométrico (Piaget, 1932).

Para testar estas três variáveis, Kohlberg (1958) desenvolveu uma série de dilemas hipotéticos que apresentava a grupos de adolescentes de idades compreendidas entre os 10 e os 16 anos. A intenção original de Kohlberg (1958) parece ter sido a de buscar uma matriz mais fina e diferenciada do binómio heteronomia – autonomia, tal como aparecia em Piaget (1932). Cada dilema estava construído de tal forma que as respostas pudessem ser interpretadas à luz da tipologia apresentada no quadro TCM. O quadro que aqui reproduzimos é adaptado de Colby & Kohlberg (1987) mas coincide com o quadro de categorias universais do juízo moral, inspirado em Dewey, apresentado já em Kohlberg (1981, p.117).

### Tipos de conteúdo moral segundo Kohlberg

		Normas Morais
<b>Elementos modais</b> (apoiam uma ordem normativa)	1. Obedecer / consultar (pessoas, divindade) 2. Censurar / aprovar 3. Castigar / desculpar 4. Ter o direito de/ não ter o direito de 5. Ter o dever de / não ter o dever de	1. Vida a. preservação b. qualidade/quantidade
<b>Elementos de valor</b>	Consequências egoístas: 6. Boa / má reputação 7. Procurar recompensa / evitar castigo Consequências utilitaristas: 8. Boas / más consequências individuais 9. Boas / más consequências para o grupo Consequências ideais ou geradoras de harmonia: 10. Manter o carácter 11. Manter o auto-respeito 12. Servir o ideal social ou a harmonia 13. Servir a autonomia e a dignidade humanas Equidade 14. Balançar perspectivas, “assumpção de papéis” 15. Reciprocidade ou mérito positivo 16. Manter a equidade e a justiça processual 17. Manter os acordos estabelecidos ou concordar livremente	2. Propriedade 3. Verdade 4. Afiliação 5. Amor erótico e sexo 6. Autoridade 7. Lei 8. Contrato 9. Direitos civis 10. Religião 11. Consciência 12. Castigo

Quadro TCM

Colby & Kohlberg, 1987, p.42.



## 2.2. NÍVEIS MORAIS

Kohlberg afirma que:

Em qualquer estágio, as crianças percebem os valores básicos como o valor da vida humana e são capazes de criar laços de empatia e assumir os papéis de outras pessoas e outros seres vivos (Kohlberg 1981, p.143).

Com base no esquema de estádios, Kohlberg procura no seu estudo, ‘From is to Ought: How to commit the Naturalistic Fallacy and Get Away with It in the Study of Moral Development’, publicado em 1971 mas citamos aqui a partir da versão incluída em Kohlberg (1981), mostrar que, e como, o processo de equilibração progressiva de ontogénese do juízo moral, postulado pela ‘teoria do desenvolvimento cognitivo’, pode ser concebido como ‘hierarquia de formas da integração moral’, no sentido da justiça crescente. Kohlberg explicita esta pretensão nas seguintes quatro alíneas:

- a) O acto de julgar moralmente repousa sobre um processo do desempenho de um ideal de assunção de um papel (ideal role taking).
- b) Em cada estágio ele aponta para uma nova estrutura lógica, correspondente aos estádios lógicos das operações mentais de Piaget;
- c) esta estrutura pode mais bem formulada como uma estrutura de justiça;
- d) que evolui progressivamente. Como tal, em cada estágio seguinte ela é mais abrangente e, ao mesmo tempo, mais diferenciada e equilibrada do que no estágio anterior (Kohlberg 1981, p.147).

Kohlberg explica e comprova estas quatro alíneas pela progressão na assunção de papéis e de estruturas de justiça ao longo dos diferentes estádios. O aspecto decisivo parece ser mostrar que quando se passa a um estágio mais avançado as pessoas são capazes de fazer algo que não conseguiam fazer no estágio anterior. Por outro lado, de uma maneira geral, podemos dizer que um estágio mais avançado apresenta sempre uma estrutura mais complexa e diferenciada que o estágio anterior.

### **2.2.1. NÍVEL PRÉ-CONVENCIONAL (*Behaviour motivated by anticipation of pleasure or pain*)**

Para melhor perspectivar os estádios de juízo moral, Kohlberg agrupou-os em três níveis morais: pré-convencional, convencional e pós-convencional. Mais do que atribuir cada um destes níveis a uma idade determinada, Colby & Kohlberg (1987, p. 16) sugeriam que se interpretassem em termos de esquema dos diferentes tipos de relação entre as pessoas e a sociedade (suas regras e expectativas).

Assim, o nível, pré-convencional, corresponderia a uma perspectiva em que os sujeitos consideram as regras e as expectativas sócias como algo que lhes é exterior. No nível 2, convencional, o sujeito identifica-se com as regras e normas sociais. Adota a perspectiva de membro da sociedade, respeita a lei e a ordem. Finalmente, no nível 3, pós-convencional, os sujeitos procuram definir os valores e os princípios morais por si mesmos e independentemente da sociedade ou grupo. É esta perspectiva sócio-moral que permite definir e agrupar as características dos três níveis de desenvolvimento moral. Compreendemos, assim, melhor o que une os dois estádios que forma cada uma destes níveis e o que os distingue não apenas entre si mas também dos estádios que pertencem a cada um dos outros níveis morais.

Para compreender os estádios é bom começar com os três níveis do desenvolvimento moral e definindo o conceito convencional. As crianças ainda não estão em condições de realizar operações mentais concretas, no sentido de representar a reciprocidade lógica e, respectivamente da reversibilidade. Nas palavras de Colby & Kohlberg (1987, p. 16), a palavra convencional:

Does not mean that individuals at this level are unable to distinguish between morality and social convention but rather that morality consists of socially shared systems of moral rules, roles and norms.

No nível pré-convencional, situam-se a maioria das crianças com menos de 9 anos, alguns adolescentes e adultos, destacando-se, entre estes, uma percentagem significativa

de criminosos e delinquentes. Recordando a exposição feita por Kohlberg no ponto anterior, podemos afirmar que, neste nível, os valores são as avaliações das acções creditadas pelos membros da sociedade como sendo justo (1981, p. 103), ou seja, este nível corresponde à moralidade heterónoma, descrita por Piaget.

Assim, neste nível, os indivíduos entendem a justiça e a moralidade como um conjunto de normas externas. Para classificar as acções de boas ou más, justas ou injustas, o sujeito situado neste nível pondera as consequências físicas, os interesses individuais e concretos, em termos de dor e de posse. É um ponto de vista egocêntrico. As principais razões para agir apresentam-se em termos de evitar a dor, o castigo e o confronto com o poder dos que têm autoridade (Colby & Kohlberg, 1987, p. 18).

O indivíduo coloca-se sempre de fora, não interiorizando nem assimilando a norma moral. A este nível:

A lei é algo forçada e imposta por uma força superior. A lógica da obediência situa-se na conveniência de evitar o castigo. O sujeito considera sempre os seus próprios interesses de forma isolada, concreta e imediata (Colby & Kohlberg, 1987, p. 16).

### **2.2.2. NÍVEL CONVENCIONAL (*Acceptance of the rules and standards of one's group*)**

Este é o nível em que os sujeitos já interiorizaram as normas e as expectativas sociais, ou seja, neste nível de moralidade o justo e o injusto define-se pela sua conformidade às normas sociais e morais vigentes. “Ser bom” passa a ser um factor importante significando ter boas razões para ..., mostrar interesse pelos outros (Colby & Kohlberg, 1987, p. 18).

Por outras palavras, a pertença a este nível significa que os indivíduos já são capazes de fazer a distinção entre moralidade e convenção social, privilegiando, no entanto, a moralidade como um sistema de regras e papéis socialmente partilhados.

No nível convencional a moralidade é definida em função de atitudes que são boas, porque se enquadram na ordem social e porque respondem, de forma agradável, às expectativas das outras pessoas. A justiça mede-se pela conformidade com as normas sociais e morais vigentes, sendo injusto e ilícitos são os que não se conformam a essas normas.

A definição do bem e do mal não contempla apenas, como acontece no nível anterior, a obediência às regras e à autoridade, temendo-se as consequências imediatas das acções. O sujeito situado no nível convencional tende a agir de modo a ser bem visto aos olhos dos outros, a conquistar o respeito, a estima e a consideração da família e do grupo a que pertence. Segundo Kohlberg:

O sujeito não se conforma somente à ordem e às expectativas sociais, experimenta, também, em relação a estas, um sentimento de lealdade e esforça-se por mantê-las, procurando a identificação com as pessoas e os grupos que garantam a ordem e as expectativas sociais. Consequentemente, também, a reciprocidade negativa da justiça consiste não na vingança e na reparação entre indivíduos mas em pagar a sua dívida à sociedade, obedecendo as leis (Kohlberg 1981, p. 104).

Assim, podemos concluir que, neste nível, os sujeitos já interiorizaram as normas e as expectativas sociais. O indivíduo sente-se membro da sociedade, partilha o ponto de vista daqueles que participam no seu mundo de relações, assume a lei como feita por e para toda a gente (Colby & Kohlberg, 1987, p. 18). Por isso, o sujeito deste nível de moralidade procura viver com o que é socialmente aceite e partilhado, cumprir os seus deveres e respeitar a ordem estabelecida. A definição central deste nível situa-se segundo Kohlberg, na crença na regra de ouro e na perspectiva de manutenção da lei e da ordem.

### **2.2.3. NÍVEL PÓS-CONVENCIONAL (Ethical principles)**

O nível pós-convencional, também denominado da autonomia e dos princípios morais, é alcançado apenas por uma minoria de pessoas, normalmente após a idade dos 20-25 anos. Neste nível, encontramos os indivíduos para os quais há valores morais que estão para lá das convenções sociais, tais como o direito à vida, a liberdade, a justiça. Por isso mesmo, esses valores não podem estar dependentes da opinião da maioria nem das leis de uma comunidade política. Pela simples razão de que são valores e direitos universais.

Os sujeitos pertencentes ao nível pós-convencional, porém, compreendem e aceitam as regras da sociedade, porque e na medida em que conseguem fundamentar e legitimar as regras sociais. Reconhece também que, por vezes, surgem conflitos que nem sempre é fácil resolver. No fundo, é o nível moral da pessoa que tende a compreender as normas na sua relatividade, como regras de acção cuja principal finalidade é salvaguardar o respeito por esses princípios. No caso dos princípios morais entrarem em conflito com as regras da sociedade, o indivíduo pós-convencional julga mais a partir dos princípios do que das próprias regras (Colby & Kohlberg, 1987, p. 21). Os indivíduos elucidam os princípios neste nível, de um lado, com base nos resultados dos seus testes empíricos e, de outro lado, baseando-se numa discussão filosófico-crítica do utilitarismo de regras (tem uma visão filosófica orientada pela moral de Kant e, também, no que diz respeito à ideia de justiça, por Rawls, 1971).

Concluimos, assim, que a perspectiva mais característica do nível pós-convencional estabelece uma diferença entre o indivíduo e as leis, sempre com a vontade de salvar os princípios morais que estão antes da sociedade e que conferem a esta a dimensão da justiça e da bondade.

### 2.3. ESTÁDIOS DE DESENVOLVIMENTO MORAL

Os trabalhos de Kohlberg alinham, como foi já referido, pela perspectiva de Piaget. Procuram, no entanto, através do desenvolvimento de um modelo de identificação dos estádios do pensamento moral mais vasto e mais discriminado, delinear as etapas ou estádios do juízo moral na adolescência. Os estádios morais constituem:

...”Princípios” no sentido de que representam a maior consistência na avaliação moral dos indivíduos não directamente dependente de crenças ou convicções factuais (Kohlberg, 1981, p.127).

Neste sentido, a teoria de Kohlberg, partindo do estudo do sistema de pensamento que as pessoas utilizam ao lidarem com questões morais, permite a identificação de seis estádios de desenvolvimento moral. Estes correspondem a seis sistemas de juízos diferentes. De forma resumida, podemos verificar que Kohlberg (1981, pp 120-123) parte de uma definição de estágio que inclui quatro aspectos:

1. Os estádios implicam uma sequência invariante. São ‘estruturas’ de pensamento qualitativamente diferentes, que revelam consistência na expressão de juízos morais sobre diversas situações e problemas;
2. Cada um dos estádios forma ‘um todo estruturado’, que é resultante da organização racional que lhe está subjacente; não se trata de catalogar atitudes perante situações particulares;
3. O conceito de estágio implica ainda “a universalidade da sequência em condições culturais diferentes (p. 122). Os estádios obedecem a um movimento progressivo, ou seja, os diferentes modos de pensamento sucedem-se numa sequência *invariável* de desenvolvimento individual, realizando sucessivamente operações lógicas mais complexas; esta sequência reflecte algo que é independente do processo de aprendizagem concreto;

4. Embora os estádios correspondam a formas diferenciadas de raciocínio, cada novo estágio integra as estruturas do pensamento dos estádios precedentes. Os estádios são, pois, integrações hierárquicas.

Kohlberg agrupou os seis estádios em três grandes níveis, ou seja, cada nível de moralidade comporta dois estádios distintos de desenvolvimento moral, apresentando-se o segundo como um estágio moralmente mais avançado e cognitivamente mais complexo que o anterior:

No sentido em que está mais próximo do ponto de vista moral, racional, universal e ideal. Cognitivamente mais complexo que o anterior, no sentido em que diferencia e integra perspectivas de um ponto de vista mais geral e abstracto (Lourenço, 1998, p. 85).

Partindo desta conceptualização, entenderemos facilmente a metodologia empírica adoptada por Kohlberg:

Procurou desencadear nos sujeitos um processo de raciocínio moral que os levasse a referir o valor atribuído a uma dada situação e a enunciar as razões que justificam essa opção. Para operacionalizar este método, o autor criou uma técnica de entrevista semi-estruturada (*the Moral Judgement Interview*) que tinha as perguntas organizadas com base em dilemas morais hipotéticos, descrevendo cada um deles, uma situação moral difícil com a qual uma personagem se confronta em termos de conflito entre dois valores competitivos. Posto isto, passemos à descrição dos estádios de desenvolvimento moral (Colby & Kohlberg, 1987, p.33 – um estudo do caso).

### **2.3.1. ESTÁDIO 1: A MORALIDADE DO CASTIGO (*Obedience and punishment orientation*)**

O estágio 1, designado de pré-convencional, define-se pela defesa dos interesses concretos centrados na pessoa e inclina-se para a obediência à autoridade e para o esforço constante em evitar o castigo. Nas palavras de Sprinthall & Collins, este estágio caracteriza-se:

Pela obediência e pelas decisões morais serem baseadas em formas de poder muito simples, de tipo físico e material. Destaca-se, ainda, o facto de o comportamento ser baseado no desejo de evitar punição física severa por parte de um poder superior (2003, p.255).

Verificamos que se trata de um estágio de moralidade heterónoma, onde o sujeito revela uma preocupação constante em respeitar e obedecer àqueles que detém o poder. Numa reciprocidade latente, o castigo deve-se a uma má acção, e esta é tanto mais grave, tanto mais merecedora de castigo, quanto maior for o dano causado (Lourenço, 1998, p. 86). De acordo com Colby & Kohlberg:

Punishment is seen as important in that it is identified with a bad action rather than because the actor is attempting pragmatically to avoid negative consequences (1987, p. 25).

Assim, podemos afirmar que a justiça e a moralidade estão intimamente ligadas à obediência e à autoridade, ao não ser castigado: moralidade e castigo confundem-se. O raciocínio é mais intuitivo do que lógico.

Encontramos neste estágio um realismo moral objectivo, isto é, os valores morais são assumidos como se de características físicas se tratasse. Nas palavras de Colby & Kohlberg, verificamos que:

A bondade, ou a maldade de uma acção, é assumida como uma qualidade real, inerente e imutável do acto, do mesmo modo que a massa e a cor são vistas



como propriedades de determinados objectos. Não se nota a capacidade de ter em conta as intenções das acções. O sujeito situado neste estágio posiciona-se de uma forma muito objectiva, incapaz de descortinar a intenção com que determinada acção foi praticada: ‘as normas morais são entendidas à letra e de modo absoluto (1987, p. 25).

Ora, este realismo moral acaba por condicionar a diferenciação das múltiplas perspectivas que integram os dilemas morais. O sujeito capta apenas o sentido objectivo da acção e manifesta-se incapaz de descortinar e distinguir as diferentes perspectivas que lhe estão subjacentes. A perspectiva da autoridade prevalece sempre tendo em conta o poder físico que esta possui e, sobretudo, a conveniência de evitar o castigo<sup>1</sup>.

No que se refere às operações de justiça, o raciocínio do estágio 1 é marcado pela incapacidade de coordenar a igualdade e a reciprocidade, caindo-se na tendência factual e na perspectiva unilateral. Como os critérios que orientam as perspectivas são externos, físicos e materiais, não são tomadas em conta considerações especiais de necessidade ou mérito. O indivíduo é incapaz de se colocar no lugar de outrem e a partir daí formular os seus próprios juízos.

Concluindo, podemos caracterizar em síntese o 1º estágio, citando Kohlberg:

O conteúdo deste estágio de punição/castigo e obediência define-se assim:

O correcto consiste na obediência servil (literal) às regras e à autoridade, evitando a punição e não provocando dano físico.

1. O que é certo é impedir a violação das regras, obedecer pelo dever de obedecer, e evitar causar danos físicos a pessoas e bens (propriedade).
2. As razões para fazer o que está certo são evitar o castigo/punição e o poder superior das autoridades.

Considerado este estágio numa perspectiva social, Kohlberg faz esta síntese:

---

<sup>1</sup> Claes, op.cit., p. 111.

Este estágio assume um ponto de vista egocêntrico. Uma pessoa neste estágio não considera os interesses dos outros nem reconhece que eles podem diferir dos do sujeito agente, não relaciona os dois pontos de vista. As acções são julgadas em termos de consequências físicas em vez de em termos dos interesses psicológicos dos outros. A perspectiva de autoridade é confundida com a sua própria perspectiva (Kolhlberg, 1981, p. 409).

### **2.3.2. ESTÁDIO 2: A MORALIDADE DO INTERESSE PRÓPRIO (*Self-interest orientation*)**

Ainda que situado no mesmo nível pré-convencional, o estágio 2 traduz-se num significativo avanço em relação ao primeiro estágio, verificável nas mudanças operadas nas capacidades cognitivas e no assumir de papéis<sup>2</sup>. Neste estágio, a opção moral revela-se individualista, pragmática e movida pelo interesse concreto:

As alterações baseiam-se amplamente na satisfação das necessidades pessoais do indivíduo<sup>3</sup>.

Partindo da convicção de que:

Cada indivíduo tem os seus interesses a satisfazer, o sujeito julga uma determinada acção como justa e correcta na medida em que esta permite satisfazer os interesses, as necessidades e os desejos do próprio e do outro, sempre numa perspectiva concreta e individual (Lourenço, 1998, p. 88).

Numa relação com o estágio anterior, podemos afirmar que os valores morais já não residem nas acções, mas nas consequências que estas provocam, sempre numa perspectiva de lucro. As consequências regulam o cumprimento e a transgressão das

---

<sup>2</sup> Hersh, 1988, afirma que à medida que os adolescentes tomam consciência de que outras pessoas alteram a sua opinião, quando adquirem uma nova perspectiva sobre a situação, acabam por modificar as bases onde assentam os seus próprios juízos morais.

<sup>3</sup> Sprinthall & Collins, 2003, p. 171.

normas, sempre com o objectivo de ‘ganhar alguma coisa com isso’, quanto mais não seja a ausência de problemas.

O importante é mesmo satisfazer ao máximo as necessidades e desejos de cada pessoa e minimizar as consequências negativas daí provenientes. Neste contexto, as regras permitem alcançar um interesse pessoal imediato e os pactos servem para cada um atingir o seu próprio interesse. Pratica-se uma moralidade hedonista, pragmática e calculista, isto é:

Existe uma orientação materialista no sentido em que as discussões morais se expressam em termos instrumentais e físicos. Sempre com esta preocupação, a relação com o outro traduz-se numa troca objectiva e factual, ou seja, tu colaboras para os meus interesses e eu ajudo-te a atingir os teus. No caso de as coisas correrem mal, ‘cada um que se arranje’. Mais uma vez, o interesse individual prevalece e desemboca no concreto, não contemplando a verdadeira reciprocidade (Colby & Kohlberg, 1987, pp.26-27).

No que se refere às operações de justiça, formuladas pelos sujeitos deste estágio 2, segundo Lourenço (1998, p. 89),

São também prova de uma orientação moral calculista, instrumental, pragmática e individualista.

Ainda que seja contemplado o direito de todos a satisfazer os seus interesses individuais, o certo é que as consequências ditam a margem de liberdade. A reciprocidade justa acontece sobretudo numa lógica de troca. As relações humanas são vistas como assunto de interesse comercial: as necessidades dos outros são consideradas na medida do próprio interesse do indivíduo. De um modo geral, os jovens no nível pré-convencional têm tendência para encarar as questões morais em termos materialistas, procurando obter ganhos próprios de forma a visar a obtenção de aprovação por parte de outras pessoas. Considera-se, algumas vezes, que este tipo de pensamento é extremamente orientado.

Podemos afirmar que neste estágio os sujeitos já são capazes de julgar tendo em conta a equidade. Porém, estas operações de justiça não deixam de ser formuladas em termos concretos e individuais. Os dois primeiros estágios são classificados conjuntamente como sendo de nível pré-convencional do desenvolvimento moral.

O primeiro e o segundo estágios são ainda pré-convencionais, porque a criança ou não é capaz de reciprocidade, de reversibilidade lógica, condição necessária mas não suficiente de reversibilidade moral (no estágio 1 a criança obedece ao mais forte) ou é capaz de compreender a justiça no sentido de reciprocidade concreta, pragmática e interessada de prémio ou castigo (estágio 2).

Concluindo, podemos caracterizar em síntese o 2º estágio, citando Kohlberg:

O conteúdo deste estágio de finalidades instrumentais e de trocas define-se assim:

O correcto é satisfazer as suas próprias necessidades ou as das outras pessoas e fazer acordos justos em termos de trocas concretas.

1. O que está certo é seguir as regras quando isso é do interesse imediato de alguém. Está correcto actuar para satisfazer os seus próprios interesses e necessidades e deixar que os outros façam o mesmo. Correcto é também o que é justo, isto é, o que resulta de uma troca igual, de um acordo, de um contrato.
2. A razão para proceder correctamente é satisfazer os seus próprios interesses ou necessidades num mundo em que se deve reconhecer que os outros têm também os seus próprios interesses (Kohlberg, 1981, p. 409).

Considerado este estágio numa perspectiva social, Kohlberg faz esta síntese:

Este estágio assume uma perspectiva concreta individualista. Uma pessoa neste estágio separa os seus interesses e pontos de vista dos das autoridades e dos outros. Tem consciência de que cada pessoa tem interesses individuais a satisfazer e este [podem entrar em] conflito, de tal modo que o que é certo (recto) é relativo (no sentido concreto individualista. A pessoa integra ou relaciona os interesses em conflito uns com os outros, através de uma troca instrumental de serviços, através de uma procura instrumental do outro e da boa

vontade do outro, ou através da equidade dando a cada um o mesmo (Kohlberg 1981, pp. 409-410).

### **2.3.3. ESTÁDIO 3: A MORALIDADE DA CONFORMIDADE E DO ACORDO INTERPESSOAL (*Interpersonal accord and conformity*)**

A orientação moral deste estágio está claramente voltada para uma moralidade interpessoal e relacional. A preocupação fundamental do indivíduo centra-se, neste estágio, nas normas e nas convenções sociais seguidas pelo grupo e pelas pessoas que estão mais próximas dos sujeitos.

O indivíduo considera que a sua actuação é boa, na medida em que agrada aos outros e que os ajude, recebe a sua aprovação, ou seja, se é um bom filho, um bom pai, um bom marido (...)<sup>4</sup>. A tarefa principal consiste em ser uma pessoa bem comportada, agir em conformidade com as imagens estereotipadas do que é o comportamento mais apreciado.

Trata-se de uma moralidade orientada para ‘o bom menino’ ou o ‘tipo simpático’. Tudo se desenvolve à volta do interesse em manter alta a confiança interpessoal e a aprovação social (Colby & Kohlberg, 1987, p. 27; Lourenço, 1998, p. 90).

Neste estágio, as intenções passam a ser o critério mais importante de juízo moral, isto é, o comportamento é frequentemente julgado tendo em conta as intenções.

O egocentrismo do estágio 2 é substituído pela capacidade de enfatizar, de sentir o que os outros podem estar a sentir ou por um aumento da capacidade de

---

<sup>4</sup> A este propósito, Claes, 1985, afirma que a moralidade dos comportamentos, no presente estágio, é ditada pela manutenção das boas relações.

assumir outras perspectivas a nível da adopção de papéis sociais (Sprinthall & Collins, 2003, pp.255-256).

Surge, igualmente, neste estágio, uma nova competência, no que se refere ao julgar as acções morais. A capacidade de se colocar na pele do outro e de imaginar a forma como gostaria que o outro o tratasse. Encontramos uma grande afinidade com a denominada 'regra de ouro': trata os outros como gostarías de ser tratado se estivesses no lugar deles.

Os indivíduos neste estágio já distinguem perspectivas e, em caso de conflito, hierarquizam-nas e coordenam-nas em função de uma terceira pessoa, conotada com a rectidão, a decência e a bondade.

A perspectiva social do estágio 3 entende:

Os acontecimentos enquadrados na relação partilhada entre dois ou mais indivíduos (relações de cuidado, de confiança, de respeito (...), mais do que do ponto de vista da sociedade ou do bem da sociedade como todo. A perspectiva de membro do grupo é a média das pessoas boas, não a da sociedade ou de uma instituição como um todo (Colby & Kohlberg, 1987, Ib.).

No que se refere às operações de justiça, estes sujeitos optam por pautar as suas decisões em ordem a:

Uma moralidade interpessoal, por um lado, e para uma moralidade relacional e de aprovação social, por outro (Lourenço, 1998, p.92).

As preocupações definem-se na manutenção da ordem social, equacionando-se constantemente o perigo do 'não ser socialmente aprovado'. Por outro lado, tais operações tendem a ser formuladas em termos ideais, românticos, ou seja, o conceito de justiça é mediado por outros conceitos referentes a qualidades humanas. As excepções são admitidas de acordo com a intenção que as provocou.

Concluindo, podemos caracterizar, em síntese, o 3º estágio, citando Kohlberg:

O conteúdo deste estágio de conformidade, relações e expectativas interpessoais pode definir-se assim:

O que está certo é desempenhar um bom (bonito) papel, preocupar-se com as outras pessoas e com os seus sentimentos, guardando a lealdade e a confiança dos companheiros e continuar motivado para seguir as regras e corresponder às expectativas.

1. O que está certo é viver de acordo com o que é esperado pelas pessoas próximas de nós ou o que as pessoas geralmente esperam das pessoas no desempenho do seu papel como filho, irmã, amigo, etc. “Ser bom” é importante e significa ter bons motivos, mostrando preocupação pelos outros. Isto significa também conservar as relações mútuas, manter acordos, lealdade, respeito e gratidão.

2. As razões para agir correctamente (agir bem) precisam de parecerem boas aos nossos próprios olhos e aos dos outros, porque se uma pessoa se puser a si própria no lugar do outro gostaria de poder esperar um comportamento bom por parte dos outros (Regra de Ouro).

Considerado este estágio numa perspectiva social, Kohlberg faz esta síntese:

Este estágio assume a perspectiva do indivíduo na relação com outros indivíduos. Uma pessoa neste estágio está consciente da partilha de sentimentos, acordos e esperanças que gozam de primazia sobre os interesses individuais. A pessoa relaciona os diferentes pontos de vista através da “Regra de Ouro concreta”, pondo-se a si própria na pele do outro. Ele ou ela não consideram ainda a perspectiva do “sistema” generalizada (Kohlberg, 1981, p. 410).

#### **2.3.4. ESTÁDIO 4: A MORALIDADE DA LEI E DA ORDEM SOCIAL (*Authority and social-order maintaining orientation*)**

A moralidade do estágio 4 está claramente marcada pelo sentido da lei e pela força da ordem, isto é:

A prossecução de interesses individuais é apenas legítima quando é consistente com a manutenção do sistema sócio-moral como um todo (Colby & Kohlberg, 1987, p.28).

Os indivíduos que se situam neste estágio revelam uma orientação moral preocupada com a manutenção da lei e da ordem, orientada para a imparcialidade e consistência do sistema social, códigos socialmente aceites e partilhados<sup>5</sup>. Por outras palavras:

Os sujeitos do estágio 4 são aqueles que tendem a colocar a norma e a lei, desde que não impostas automaticamente, como critérios últimos de justiça e da moralidade (Lourenço, 1998, p. 93).

Os sujeitos deste estágio 4 têm tendência a tomar decisões que estejam de acordo com os códigos legais existentes. Isto é, estes indivíduos tomam a norma e a lei como critérios de justiça e moralidade. Deste modo, o comportamento é bom e correcto se está de acordo com as regras estabelecidas, se o sujeito cumpre o seu dever, se mostra respeito pelas instituições sócias e contribui para a manutenção da ordem social.

Neste estágio há uma orientação clara no sentido do respeito por tudo o que tem a ver com a autoridade convencional e com a manutenção da ordem social estabelecida. Portanto, os papéis assumidos são, necessariamente, papéis fixos, de acordo com o que é esperado pela sociedade e o grupo. Daí que o sujeito subordine as suas necessidades de pessoa individual ao ponto de vista do grupo ou da sociedade como um todo:

---

<sup>5</sup> Pressupõe-se que os códigos da nossa sociedade constituem um sistema estável e compreensivo para resolver os problemas morais. Lourenço, 1998, p. 93.



A prossecução dos interesses individuais só é considerada legítima quando é consistente com a manutenção do sistema sócio-moral como um todo.

(Colby & Kohlberg, 1987, p.28; ver Lourenço, 1998, p. 93).

Isto é, defende-se o equilíbrio e a consistência do sistema social, a noção de justiça são mediadas por critério assentes nas normas sociais e morais vigentes, que permitem coordenar as diferentes perspectivas pela igualdade perante a lei. Segundo Kohlberg :

Collective normative values stress the community as an entity distinct from its individual members. Members are obligated to act, out of concern, for the welfare and harmony of the group (Kohlberg, 1981a, p. 47)

Os sujeitos neste estágio colocam-se no ponto de vista de um outro generalizado que tenta coordenar as diferentes perspectivas sociais, legais e morais, fazendo apelo a uma razão institucional, mas não ainda a uma razão universal. Preocupam-se com a igualdade dos cidadãos perante a lei e manifestam ainda preocupações de justiça processual, isto é, defendem a existência de procedimentos que permitam uma aplicação imparcial da lei e da justiça.

Concluindo, podemos caracterizar, em síntese, o 4º estágio, citando Kohlberg:

O conteúdo deste estágio de manutenção da ordem social pode definir-se assim:

O que é correcto é cada um desempenhar o seu dever na sociedade, defendendo a ordem social e mantendo o bem-estar da sociedade ou do grupo.

1. O que é certo é cumprir os deveres actuais com os quais se concordou. As leis são para ser cumpridas, excepto em casos extremos em que entrem em conflito com os outros deveres e direitos estabelecidos. Correcto/justo também é contribuir para a sociedade, o grupo ou a instituição.

2. As razões para agir correctamente são contribuir para manter a instituição como um todo, o respeito por si mesmo ou a consciência de cumprir as suas obrigações ou as consequências: “o que aconteceria se todos agissem assim? (Colby & Kohlberg, 1987, pp. 410-411)

Considerado este estágio numa perspectiva social, Kohlberg faz esta síntese:

Este estágio diferencia o ponto de vista social do dos acordos e motivações interpessoais. Uma pessoa neste estágio assume o ponto de vista do sistema que é quem define as regras e os papéis. Ele ou ela considera as relações individuais em termos do seu lugar no sistema” (Kohlberg, 1981, pp. 410-411).

### **2.3.5. ESTÁDIO 5: A MORALIDADE DO CONTRATO SOCIAL (*Social contract orientation*)**

A moralidade do estágio 5 orienta-se para o contrato social, para a relatividade das leis e para o bem comum. Já é um estágio de moralidade pós-convencional na medida em que os sujeitos já não se encontram submersos ou totalmente “absorvidos” pela sociedade em que vivem. A indentificação dos indivíduos com a sociedade e os grupos já não tem a mesma importância que tinha nos níveis e estágios anteriores.

Assim, a validade das leis e do sistema social avalia-se pela medida em que protegem os valores e os direitos humanos fundamentais. Neste estágio:

O sistema social é visto como um contrato livremente assumido por cada indivíduo em ordem a preservar os direitos e a promover o bem-estar de todos os membros (Colby & Kohlberg, 1987, p. 29).

No caso de as leis e os códigos entrarem em conflito com os princípios morais, aqueles devem subordinar-se a estes e as pessoas devem optar pelos valores e direitos que os princípios defendem. À relatividade das leis contrapõe-se a não-relatividade dos princípios que defendem direitos tais como a vida, a justiça, a liberdade e a igualdade, que devem ser respeitados em qualquer sociedade. Assim:

Los contratos no son intrínsecamente buenos o malos, a no ser que impliquen la abolición de derechos humanos básicos como la vida y la libertad (Hersch, 1988, p. 68).

Nesta ordem de ideias, podemos dizer que, neste estágio, uma acção é considerada justa se é conforme aos direitos individuais e aos padrões estabelecidos por mútuo acordo ou pelo contrato social.

Os indivíduos estão menos preocupados com a manutenção da sociedade e mais com a sua transformação em ordem a torná-la mais justa. Regista-se, por isso, uma certa flexibilidade das crenças morais, não existente no estágio anterior. A moralidade baseia-se, deste modo, num acordo e os acordos podem ser modificados (Lourenço, 1998, p. 90).

A orientação moral do estágio 5 estabelece uma distinção nítida entre o ponto de vista moral e o ponto de vista legal. Porém, ainda que se reconheça a importância e validade do sistema legal, a sua legitimidade é vista como derivando da sua função de estabelecer, codificar e proteger os direitos humanos fundamentais, dos quais se tem uma visão anterior à sociedade, sendo o sistema social visto como derivado desta anterior perspectiva ética, ou seja, os indivíduos tendem a manifestar uma orientação para o contrato social e para o bem comum. Assim, entendem

O sistema social é considerado, idealmente, como um contrato livremente assumido por cada indivíduo em ordem a preservar os direitos e promover o bem-estar de todos os membros (Colby & Kohlberg, 1987, p. 29).

Esta distinção reflecte-se também na diferença de tipos de atitude perante a lei e a sociedade, característica dos estádios 4 e 5. No estágio 4, está em causa a defesa da lei e da ordem face aos seus inimigos ou um inimigo comum do “cidadão comum” com o qual o cidadão tende a identificar-se. No estágio 5, os valores de uma democracia constitucional adquirem uma centralidade ignorada dos estádios anteriores. Perante um caso concreto de julgamento de um assaltante ou ladrão, na barra de um tribunal, as atitudes dos sujeitos do estágio 4 e do estágio 5 são muito diferentes. Ambos estão, é evidente, interessados na condenação daquele cidadão, no pressuposto de que ele cometeu o crime em causa. Porém, o sujeito típico do estágio 4, não se importará que sejam cometidas algumas irregularidades processuais desde que a condenação seja

rápida e, se possível “pesada”. Já o sujeito do estágio 5, mantendo o interesse na condenação de quem cometeu um crime, seja ele qual for, exigirá que sejam respeitadas, sem qualquer concessão, duas condições, naquele julgamento:

- 1) que sejam respeitadas todas as normas do processo designadamente as que garantem ao réu todos os direitos de defesa;
- 2) que a pena a que eventualmente venha a ser condenado seja proporcional ao crime cometido, no quadro da lei em vigor (Kohlberg 1981, pp 153-154)

Concluindo, podemos caracterizar, em síntese, o 5º estágio, citando Kohlberg:

O conteúdo deste estágio de contrato social pode definir-se assim:

O que é correcto (justo) é a manutenção dos direitos básicos, dos valores e dos contratos legais em vigor na sociedade, mesmo quando estes estão em conflito com algumas regras e determinadas leis do grupo.

1. O que é correcto é estar consciente do facto de que as pessoas têm uma variedade de valores e opiniões e que muitos valores e regras são relativas ao nosso próprio grupo. Estas regras “relativas”, geralmente, devem ser respeitadas e mantidas, contudo, no interesse da imparcialidade e porque são parte do contrato social. Alguns valores e direitos não relativos, como o direito à vida e à liberdade, devem ser acolhidos em qualquer sociedade independentemente da opinião da maioria.

2. As razões para agir correctamente são, em geral, um sentimento de que se está obrigado a obedecer à lei porque se participou num contrato social organizado e sustentado por leis, para o bem de todos e para proteger os direitos próprios de cada um e de todos. Família, amigos, grupos e obrigações de trabalho são também acordos ou contratos livremente contraídos e que implicam o respeito pelos direitos dos outros. Há a preocupação de que as leis e os deveres estejam baseados num cálculo racional de utilidade global: “o maior bem para o maior número”. (Kohlberg, 1981, pp. 411-412).

Considerado este estágio numa perspectiva social, Kohlberg faz esta síntese:

Este estágio assume uma perspectiva anterior à sociedade – a de uma pessoa racional que tem consciência dos valores e direitos existentes antes dos vínculos e contratos sociais. A pessoa integra perspectivas através de mecanismos formais de acordo, contrato, imparcialidade objectiva e processo [legal] devido. Ela ou ele consideram o ponto de vista moral e o ponto de vista legal, reconhecem que por vezes entram em conflito e têm dificuldade para os integrar (Kohlberg, 1981, pp. 411-412).

### **2.3.6. ESTÁDIO 6: A MORALIDADE DA RAZÃO UNIVERSAL ou dos princípios éticos universais (*Universal ethical principles*).**

Não é fácil explicar a diferença exacta entre os estádios 5 e 6, dado que ambos os sistemas se baseiam em conceitos similares. Contudo, o estágio 6, que é o da moralidade de princípios universais, é considerado o ideal supremo do desenvolvimento moral. Ainda que do ponto de vista teórico, a distinção entre o estágio 5 e o estágio 6 não seja muito clara, é possível descortinar algumas diferenças.

No estágio 6 acontece o trânsito do utilitarismo das regras para o imperativo moral ou a justiça ideal da consciência ética. O desenvolvimento progressivo da reciprocidade até ao ponto supremo da justiça e da reversibilidade plena ou do consenso da comunidade ideal é uma transformação pós-convencional do princípio kantiano da universalização. Porém, quem decide arbitrariamente segundo os seus interesses individuais e pratica uma estratégia egocêntrica, encarna a alternativa amoral no trânsito da consciência convencional para a pós-convencional, em contraste com a autonomia da vontade de Kant, que se reduz a um tipo de interiorização da competência comunicativa da estrutura ideal antecipada da comunidade.

No estágio 5, o núcleo da justiça é (1) liberdade ou direitos civis, (2) igualdade de oportunidades, e (3) contrato. Estas três ideias estão unidas pelo respeito pela liberdade dos outros tal como esta liberdade se materializa no direito civil e nas liberdades civis. No estágio 6, o sentido de justiça passa a estar claramente

orientado para os direitos da humanidade, independentemente da comunidade política (*civil society*) e estes direitos são reconhecidos como tendo a sua base positiva no respeito pela igual dignidade de todos os seres humanos enquanto fins em si mesmos (Kohlberg, 1981, p. 166-167).

O modo como estes princípios do estágio 6 podem ser usados para construir uma ética universal tem de ser encontrado segundo Kohlberg (1981) através da aplicação de vários critérios formas de entre os quais se destacam os da *universalizabilidade* (*universalizability*) e o da reversibilidade (*reversibility*). Inspirando-se em Rawls (1971), Kohlberg diz-nos, neste contexto, que no estágio 6, “uma solução justa para um dilema moral é uma solução aceitável para todas as partes envolvidas, sendo cada uma delas considerada como libré e igual e pressupondo que nenhuma das partes conhecia o lugar que ocuparia na situação” (Kohlberg, 1981, p. 167).

Vejamos como Lourenço (1998, p. 98) interpreta esta mesma diferença entre os estádios 5 e 6. Afirma que, enquanto no estágio 5, os princípios éticos eram apenas intuídos, no estágio 6 são afirmados categoricamente; se no estágio 5, predominava o princípio da utilidade social, a defesa do maior bem para o maior número, no estágio 6, a orientação é mais deontológica e processualista e o princípio da justiça sobrepõe-se ao princípio do maior bem para o maior número.

De acordo com o princípio da justiça, não poderá sacrificar-se uma vida para salvar muitas outras vidas. O valor da vida é igual para todas as pessoas. Lourenço conclui que o estágio 6 é:

Um estágio de moralidade pós-convencional, um estágio orientado para princípios éticos universais, prescritivos e reversíveis ou para o ponto de vista moral (Lourenço, 1998, p. 99).

De acordo com Colby & Kohlberg, (1987, p. 67), a perspectiva sócio-moral do estágio 6 é a de um ponto de vista moral que todos os seres humanos devem tomar uns para com os outros como pessoas autónomas, livres e iguais, havendo procedimentos que

asseguram a honestidade, imparcialidade e reversibilidade de vários modos: o véu de ignorância, de Rawls (1971); uma situação de comunicação ideal, tal como foi desenvolvida por Habermas; o imperativo categórico de Kant.

Ou, por outras palavras, na síntese de Lourenço, (1998, p. 93):

Os sujeitos do estágio 6 seriam capazes de coordenar as perspectivas em confronto e de hierarquizá-las segundo a perspectiva de um ser moral e racional, um ser que sempre se regularia pelo imperativo categórico, pelo véu de ignorância ou pela situação de comunicação social.

No que se refere às operações de justiça, pode dizer-se que os sujeitos deste estágio as formulam sempre do ponto de vista da 'regra de ouro' de segunda ordem, considerando sempre a pessoa humana como fim, nunca como um simples meio (Colby & Kohlberg, 1987, pp. 24-25).

Afirma-se claramente,

A primazia dos princípios morais sobre os quais devem assentar os acordos sociais, o que significa reconhecer a pessoa como um fim em si mesmo. Existe um compromisso da pessoa com os princípios morais universais e as leis só são válidas quando se apoiam em tais princípios (Claes, 1990, p. 113).

Concluindo, podemos caracterizar, em síntese, o 6º estágio, citando Kohlberg:

O conteúdo deste estágio de princípios éticos universais pode definir-se assim:

Este estágio assume a orientação por princípios éticos universais que toda a humanidade deveria seguir.

1. Considerando o que é correcto, o estágio 6 é guiado pelos princípios éticos universais. As leis particulares ou os acordos sociais são usualmente válidos porque se baseiam nestes princípios. Quando as leis violam estes princípios, actua-se de acordo com os princípios. Os princípios são os princípios universais de justiça: a igualdade dos direitos humanos e o respeito pela dignidade dos seres humanos como indivíduos. Estes não são apenas valores a serem

reconhecidos, mas também são princípios usados para gerar decisões particulares.

2. A razão para alguém agir correctamente é que, como pessoa racional, viu a validade dos princípios e se comprometeu com eles. (Kohlberg, 1981, p. 412).

Considerado este estágio numa perspectiva social, Kohlberg faz esta síntese:

Este estágio assume a perspectiva de um ponto de vista moral a partir do qual derivam ou em que estão baseados os arranjos da organização social. A perspectiva é a de qualquer indivíduo racional que reconhece a natureza da moralidade ou a premissa moral básica do respeito pelas outras pessoas, como fins e não como meios (Kohlberg, 1981, p. 412).

## **2.4. O DILEMA DE HEINZ**

É bom começar pelo relato do ‘dilema de Heinz’ e do farmacêutico, tem sido o mais utilizado em todo o mundo para estudar o desenvolvimento do raciocínio moral dos jovens adolescentes e adultos.

Kohlberg usou sistematicamente o dilema de Heinz nas suas entrevistas clínicas – em que o personagem se vê obrigado a decidir entre a defesa da vida (da esposa doente) e o respeito pela lei e pela propriedade alheia (do farmacêutico que não lhe quer fornecer a um preço acessível o único remédio que pode salvá-la). Mediante a confusão, só pode haver uma solução justa: Heinz deve arrombar a farmácia e roubar o remédio para salvar a sua mulher. Vejamos, então, a narrativa do dilema de Heinz:

:

Numa cidade da Europa, uma mulher estava a morrer de cancro. Havia um medicamento que podia salvar-lhe a vida segundo pensavam os médicos. Era uma forma de rádio descoberto recentemente por um farmacêutico dessa cidade. A produção dessa substância era cara, mas o farmacêutico agora pedia dez vezes mais aquilo que lhe tinha custado a



produção. Ele tinha pago \$200 pelo rádio e estava a pedir \$2.000, por uma pequena porção dessa substância. Heinz, o marido da mulher que estava a morrer, foi ter com pessoas suas conhecidas para lhe emprestarem o dinheiro e, assim, poder comprar o medicamento. Apenas conseguiu juntar metade, \$1.000, do dinheiro pedido pelo farmacêutico. Foi ter, então, com ele, contou-lhe que a sua mulher estava a morrer e pediu-lhe para lhe vender o medicamento mais barato. Em alternativa, pediu-lhe para o deixar levar o medicamento, pagando mais tarde a metade do dinheiro que ainda lhe faltava. O farmacêutico respondeu que não, que tinha descoberto o medicamento e que queria ganhar dinheiro com a sua descoberta. Heinz, que tinha feito tudo o que estava ao seu alcance para comprar o medicamento, ficou desesperado e assaltou a farmácia para roubar o medicamento para a sua mulher.

(Kohlberg, 1981, p.12).

No que diz respeito a este dilema podem ser feitas variadíssimas perguntas morais aos jovens adolescentes quanto ao confronto entre os valores da vida e da propriedade. Eis algumas perguntas:

1. Deve ou não Heinz assaltar a farmácia e roubar o medicamento? Porquê?
2. Se Heinz não gostasse da mulher devia roubar ou não o medicamento? Porquê?
3. Se a pessoa que estava a morrer não fosse a mulher, mas um desconhecido, devia ou não Heinz roubar o medicamento? Porquê?
4. Como deve Heinz roubar o medicamento, sabendo que por lei é proibido roubar? (Isto, se o sujeito defender que Heinz deve roubar).
5. É importante que as pessoas façam tudo o que podem para salvar a vida de alguém? Porquê?

Claes (1985) revela-nos que a maior parte dos estudos recentes, no âmbito do desenvolvimento moral da adolescência, é fruto dos trabalhos efectuados por Kohlberg,

na linha das pesquisas de Piaget sobre o desenvolvimento do pensamento moral da criança<sup>6</sup>. Ora, foi exactamente durante estes trabalhos e após ter confrontado os sujeitos com dilemas sobre questões morais, utilizando diferentes métodos de análise de dados, que Kohlberg chega à distinção de três níveis de desenvolvimento do juízo moral: o nível pré-convencional, o nível convencional e o nível pós-convencional.

## **2.5. DIFERENÇAS FILOSÓFICAS NOS ESTÁDIOS CINCO E SEIS**

Kohlberg exemplifica a diferença entre as posições filosóficas que correspondem ao estágio cinco, e o princípio moral autónomo e legítimo do estágio seis, recorrendo ao ‘dilema de Heinz’. Mas aqui o teste - padrão não é aplicado empiricamente a pessoas experimentais reais, mas sim, num experimento mental, a três filósofos fictícios. Como sempre ocorre nos testes de Kohlberg (relacionados com a competência de juízo), também neste caso não importa o conteúdo das três respostas ao ‘dilema de Heinz’, que determina a acção (pois sob este aspecto todas as três respostas chegam ao mesmo resultado) mas a forma estrutural da resposta. Esta, segundo Kohlberg, no caso dos dois primeiros filósofos, corresponde ao estágio 5 e somente no caso do terceiro filósofo ao estágio 6 da competência de juízo moral.

O primeiro filósofo dá a seguinte resposta: o que Heinz fez (a saber: furtar o medicamento para a sua esposa doente), não foi ilegal, mas também não era o seu dever agir dessa forma; tratou-se, pois, de uma boa acção que ultrapassa o dever. Esta justificação moral do furto é fundamentada com a alegação de que na legislação deveria propriamente ser considerado o ponto de vista do princípio que a distribuição de medicamentos escassos deveria estar sujeita à honestidade. Mas, nas relações jurídicas vigentes:

O farmacêutico que insistiu no alto preço do remédio, tinha o direito a seu favor e se manteve no âmbito de seu próprio direito moral; a não ser que, na sua

---

<sup>6</sup> Claes, 1985, p. 109.

sociedade, a não entrega do medicamento significasse um modo de agir abertamente reprovado (Kohlberg, 1981, p.160).

Em todo o caso, ele não tinha nenhum direito moral de se queixar do futuro.

No que se refere ao juiz que deve julgar a acção de Heinz, na opinião do primeiro filósofo, ele está aí para aplicar a lei, a não ser que razões muito fortes sugiram a não aplicação da lei. Tais razões, no entanto, permitiram ao juiz, pela não aplicação da lei, criar um precedente no sentido da não punição de um furto, para o primeiro filósofo, conforme a descrição das circunstâncias, não são suficientemente comprovadas (Kohlberg, 1981, p.160).

O filósofo segundo já avalia o caso de outra forma, dizendo: Heinz agiu correctamente; ele devia furtar o medicamento. Eis a sua fundamentação: é verdade que, em geral, é prejudicial não obedecer à lei, e por isso existe o dever de cumpri-la, mas há casos excepcionais nos quais, pela quebra da lei, se pode afastar de outras pessoas um prejuízo maior do que o prejuízo decorrente da quebra da lei. Um tal caso parece estar a ocorrer para o filósofo segundo: Heinz tinha o dever de furtar o medicamento para a sua esposa, ou também para um amigo íntimo em situação similar, porque tal modo de agir em geral produz mais proveito do que dano. Em todo o caso, Henrique não precisaria de furtar o medicamento para um estranho (Kohlberg, 1981, p.160).

O filósofo segundo, seguindo os mesmos parâmetros, também avalia a conduta do farmacêutico, que segundo este não tinha direitos morais, porque ele não agiu de acordo com o princípio de evitar o prejuízo para outras pessoas, quando se pode obter benefício com pequenos sacrifícios pessoas.

O juiz, na opinião do segundo filósofo:

Não deveria absolver o acusado Heinz, ou, se isso estivesse ao seu alcance, deveria puni-lo com uma sentença meramente nominal. Isto porque uma absolvição de infractores da lei moralmente motivados, como Heinz, novamente geraria mais vantagem do que o dano; e a condenação nominal manteria, ao

mesmo tempo, o princípio da punição dos infractores da lei (Kohlberg, 1981, p.161).

Para Kohlberg estas duas avaliações filosóficas do ‘dilema de Heinz’ têm ainda a característica de não se conseguirem fundamentar do ponto de vista moral através de um princípio consistente e autónomo.

É verdade que elas distinguem claramente o ponto de vista legal da lesão da lei e o ponto de vista moral de julgamento do infractor da lei. Mas as suas razões continuam, de certa forma, dependentes de representações da legalidade e do contrato social, o que é uma característica também dos julgadores não filósofos do estágio 5 (Kohlberg, 1981, p.155).

Para o primeiro filósofo já há, sim, claros critérios sobre a utilidade e justiça na avaliação do problema da fundamentação da lei, mas ainda nenhum princípio moral que, no caso da ponderação do direito de propriedade contra o direito à vida, pudesse estabelecer para todos os actores (esposo, farmacêutico e juiz) envolvidos no caso, obrigações morais claramente delineadas.

Para o segundo filósofo, através do princípio do utilitarismo regulador já é estabelecida uma série de regras, cujo seguimento geral traz mais vantagens do que danos. Mas estas regras não valem universalmente para todos os possíveis actores. Elas estabelecem que um esposo tem o dever de furtar para a sua esposa, mas não para qualquer amigo ou para um estranho. Esses ‘princípios’ parecem, antes, para Kohlberg:

Ser prescrições de conduta, semelhantes ao que os sociólogos chamam ‘expectativas de função’. Só que, a forma e modo da sua formulação corresponde à forma e modo segundo as quais são formuladas as leis (Kohlberg, 1981, p.161).

Dessa discussão tira Kohlberg a conclusão que:

As posições filosóficas, as quais se situam numa extensão da competência de juízo moral do estágio 5, não podem fundamentar uma moralidade universal, cujos princípios sejam aceitáveis como obrigatórios para todos (1981, p.161).

O terceiro filósofo dá a seguinte resposta ao ‘dilema de Heinz’ apresentado por Kohlberg:

O que Heinz fez foi incorrecto no sentido da legalidade, mas correcto no sentido da moralidade. Cada um, pelo menos *prima facie*, tem a obrigação de salvar uma vida humana (se estiver em condições de o fazer). E este dever tem, evidentemente, a precedência, no caso do conflito entre ele e a norma legal de não furtar. Normas morais desse tipo devem, por sua vez, fundamentar a validade dos sistemas legais (1981, p.162).

A última razão para a obrigação de Heinz furtar o medicamento para a sua mulher consiste, portanto, não numa avaliação utilitarista de vantagens e danos do modo de agir, ou num acordo social implícito, que ordena a todos os homens tratarem-se mutuamente de determinada forma; antes se evidencia, que a partir da experiência mental do desempenho de papéis ideais (*ideal role taking*) reversíveis, a cada acordo e a cada instituição jurídica ainda está subjacente o direito de toda a pessoa ao respeito igualmente legítimo das suas pretensões em qualquer situação:

É não só naquelas situações que, por acaso, estejam codificadas no direito positivo. Este princípio da justiça pessoal, que já não pode ser fundamentado do ponto de vista do utilitarismo, tal com vê Kohlberg e respectivamente o terceiro filósofo é expresso precisamente na ‘fórmula da autonomia de Kant: “trata cada pessoa como fim pessoal e não como meio”<sup>7</sup>.

A partir deste princípio moral, universalmente válido, o terceiro filósofo avalia, por fim, também o dever do juiz:

---

<sup>7</sup> Kant, I., 1991, pp. 67-71.

Ele está colocado numa situação em que deve fazer valer tanto as leis do Estado como também testemunhar que as leis do Estado são manifestações imperfeitas de uma lei maior. Nesta situação (na qual se abstrai de outros factores, talvez decisivamente importantes) o juiz, com base no furto, deveria condenar Heinz e, complementarmente, suspender a sentença com base em razões públicas explícitas (Kohlberg, 1981, p.160).

Nessa óptica, os princípios da moral do estágio seis são, para Kohlberg, apartidários e universalmente válidos, num sentido diverso e mais radical do que aquele que já deve ser exigido na perspectiva legislativa do estágio cinco.

Eles constituem não apenas uma condição formal para a gestação de normas e leis mas podem ser também uma condição relativa a uma situação e por isso materialmente diversas. Como princípios formais e deontológicos, eles expressam simultaneamente ‘princípios morais substanciais’, porque eles são universalizáveis plenamente, fundamentam deveres válidos para qualquer pessoa, como por exemplo, o de conservar a vida humana ou o de nunca usar uma pessoa humana apenas como meio afirma Kohlberg (1981, p.166).

É este, por exemplo, o caso, quando Kant quis elevar a norma de não mentir a um dever incondicionalmente válido – mesmo face a um assassino - e dessa forma pretendeu proibir a mentira que serve para salvar uma vida humana<sup>8</sup>. A nosso ver, Kohlberg aponta, com razão, para o facto de que o uso que Kant faz nessa oportunidade, do seu princípio de universalização, segundo a tendência de rebaixar o princípio do senso comum, de conservação da lei do estágio 4, e isso de acordo com o seguinte modelo: a universalização da mentira ao serviço de bons objectivos suspenderia o preceito de não mentir (Kohlberg, 1981, p.165).

---

<sup>8</sup> Apel, K. O., 1994, p. 239.

Aqui seria o caso de se compreender que, sob as condições, pressupostas por Kant no ‘reino dos fins’ (1991, pp. 67-71.), de uma comunidade ideal de comunicação de seres racionais, pode naturalmente ser pressuposta a estreita correspondência entre direitos e deveres. Daí também resulta, deste ponto de vista mais elevado da filosofia kantiana, a estreita possibilidade da universalização e a ‘validade incondicional’, do princípio de não mentir, como um princípio do estágio 6, implícito nos dois princípios kohlberguianos do mesmo estágio 6.

Kohlberg adopta a ‘regra de ouro’ para elucidar a precedência universalizadora dos princípios no estágio 6. Esta, como já foi mencionado no estágio 3, Kohlberg neste estágio ainda não conduz a uma solução plenamente equilibrada de possíveis conflitos entre direitos humanos. A razão para isso é que aqui a assunção de papéis ideais (role taking) ainda é demasiadamente prejudicada pelas relações concretas de reciprocidade dos eventuais grupos de relacionamento, ou por uma ordem estabelecida de deveres funcionais. Ainda não se consegue concretizar plenamente a exigência da reversibilidade, no sentido da igualdade originária de direitos de todas as funções e papéis humanos. Kohlberg exemplifica isso, de passagem:

Com a história do ‘jovem rico’ ao qual Jesus recomenda dar todos os seus bens aos pobres. Esta recomendação de Jesus ainda tem um outro realce e poderemos dizer com Kohlberg e pela primeira vez usado por Aristóteles, em que da justiça distributiva, referente à relação de reciprocidade entre o rico e o pobre. Falta, na recomendação ao jovem rico, a plena reversibilidade do desempenho de papéis ideais (ideal role taking) no sentido da justiça (Kohlberg, 1981, p.167).

### **3. UMA REFLEXÃO CRÍTICA À TEORIA KOHLBERGUIANA**



Há algumas discordâncias entre os psicólogos sobre a doutrina kohlberguiana dos estádios de desenvolvimento moral. Referimos já, entre nós, Pereira (1993) que acolhe positivamente a tese de uma moral pós-convencional citando Kohlberg a partir da sua presença nos escritos de Apel (1998). Por sua vez, Karl\_Otto Apel depende em larga medida do trabalho de reapropriação e reinterpretação feito por Habermas. Por isso, e porque não dispomos de tempo para uma análise mais extensa e pormenorizada de todas as críticas à doutrina de Kohlberg limitaremos a nossa análise a dois autores: Habermas e Gilligan. Cremos que o significado e impacto dos seus textos justificam a nossa escolha.

### **3.1. Habermas e o estágio 6**

Habermas (1977) inclui um capítulo sobre "Desenvolvimento da moral e identidade do Eu" onde se confronta, pela primeira vez, de forma muito explícita e aprofundada, com a doutrina de Kohlberg. Importa perceber porque é que Habermas insere um capítulo com este conteúdo numa obra cujo título é *Para a reconstrução do materialismo histórico*.

Na linha do interesse dos fundadores da Escola de Frankfurt, nome pelo qual são mais vulgarmente conhecidos os autores ligados ao Instituto de Investigações Sociais, fundado em Frankfurt em 1924, Habermas interessa-se também pelas áreas da sociologia, psicologia social e psicanálise. Em todas elas se procurava ajuda para uma crítica do poder e perspectivas para uma sociedade mais livre e anti-autoritária. Desde os anos 1960 que Habermas se vinha interessando pela investigação de fenómenos ligados à adolescência e juventude. Isto de uma forma mais intensa depois dos grandes protestos de jovens universitários, na Alemanha, em França, nos EUA. O que preocupava, nessa altura, Habermas e seus colaboradores era a conflitualidade e apatia das gerações mais jovens (Habermas, 1983, p. 50).

Habermas justifica este interesse pelas investigações empíricas neste domínio pela conjectura de que, pudesse existir umnexo "capaz de explicar atitudes profundas e

politicamente relevantes, entre os modelos de socialização, os processos típicos da adolescência, as respectivas soluções de crise da adolescência e as formas de identidade que os jovens constroem para si" (Habermas, 1983, p. 50). Mas Habermas sublinha que não se tratava apenas de um interesse de ocasião, suscitado por eventos que estavam na ordem do dia daquela época. Esta reflexão sobre o desenvolvimento moral iria conduzir a uma questão fundamental da teoria crítica da sociedade, de acordo com o diagnóstico de Habermas (1983), o esclarecimento das "implicações normativas de seus conceitos-base". A intuição que guia Habermas é a de que é possível articular os conceitos chave da psicologia, da sociologia e da filosofia.

Esta ligação da teoria crítica da sociedade com uma ideia do EU, que conserva firmemente a herança da filosofia idealista nos conceitos não mais idealistas da psicanálise, continua a existir mesmo quando Adorno e Marcuse afirmam a obsolescência da psicanálise... (Habermas, 1983, p. 51).

É no contexto desta análise dos problemas do desenvolvimento do eu a que Habermas se sentiu obrigado a fazer que surge a doutrina de Kohlberg como uma das três tradições teóricas que contribuiram para o esclarecimento desses problemas. Nesta primeira enumeração o nome de Kohlberg aparece associado ao de Piaget como defensores do mesmo programa de investigação de uma psicologia do desenvolvimento. As outras duas tradições teóricas citadas por Habermas são a psicologia analítica do Eu de Sullivan e de Erikson e a teoria da acção do interaccionismo simbólico de Mead, Goffman e outros (Habermas, 1983, p. 53).

Depois de enumerar os seis tópicos de convergência de base entre as três tradições teóricas indicadas, Habermas não hesita no diagnóstico. Até então, nenhum daqueles modelos teóricos conseguiu apresentar "uma teoria do desenvolvimento convincente que permitisse definir de modo exacto e empiricamente rico uma noção como a de identidade do Eu, que todavia é usada com frequência cada vez maior." (Habermas, 1983, p. 54).

Apresenta um primeiro quadro com o esquema de níveis de desenvolvimento do Eu segundo Jane Lövinger (Habermas, 1983, p. 56).

Habermas já incluiu, para além do esquema de Lövinger, os níveis de consciência moral de Kohlberg. Para quê esta fusão de perspectivas teóricas? Habermas justifica o que fez dizendo que, assim, será mais fácil compreender que "o desenvolvimento moral é parte do desenvolvimento da personalidade, o qual, por sua vez, é decisivo para a identidade do Eu". (Habermas, 1983, p. 55).

Habermas sublinha o facto de considerar apenas o desenvolvimento moral enquanto um dos aspectos do desenvolvimento do Eu e, dentre daquele, apenas a sua dimensão cognitiva - a capacidade de fazer juízos morais. Tudo isto para poder contextualizar devidamente a proposta de Kohlberg. Só na parte final desse capítulo vai abandonar esta perspectiva mais restritiva e unilateral e considerar toda a acção comunicativa em todas as suas dimensões. Relativamente aos estádios de Kohlberg, Habermas é bem explícito quanto aos objectivos que pretendia alcançar:

Depois, gostaria de demonstrar que os níveis de consciência moral propostos por Kohlberg satisfazem as condições formais de uma lógica de desenvolvimento, reformulando esses níveis num quadro geral de uma teoria da acção (Habermas, 1983, p. 55).

Depois de apresentar um esquema com as estruturas gerais da acção comunicativa que aproveita elementos da teoria da acção proposta por Mead e desenvolvida por Parsons, Habermas indica o esquema dos níveis ou estádios de consciência moral - reformulado - e sua articulação com a competência de papéis (sociais).

## Competência de papel e níveis de consciência moral

Níveis de idade	Nível de comunicação		Exigência de reciprocidade	Níveis de consciência moral	Ideia da vida boa	Esfera de validade	Reconstruções filosóficas
I	Acções e consequências de acções	Prazer/desprazer generalizados	Reciprocidade incompleta	1	Maximizar o prazer /evitar a dor através da obediência	Ambiente natural e social	
			Reciprocidade completa	2	Idem, através da troca de equivalentes		Hedonismo ingénuo
II	Papeis	Necessidade culturalmente interpretadas (deveres concretos)	Reciprocidade incompleta	3	Eticidade concreta dos grupos primários	Grupo das pessoas de referência primário	
	Sistemas de normas			4	Eticidade concreta dos grupos secundários	Pertencentes ao grupo público/político	Pensamento concreto de ordem
III	Princípios	Prazer/desprazer generalizados (utilidade)	Reciprocidade completa	5	Liberdades civis, beneficência pública	Todos os associados jurídicos	Direito natural racional
		Deveres universais		6	Liberdade moral	Todos os homens enquanto pessoas privados	Etica formalista
		Interpretações universalizadas das necessidades		7	Liberdade moral e política	Todos enquanto membros de uma fictícia sociedade mundial	Etica universal da linguagem

Habermas (1983, p.68)

Basta olharmos para a coluna central onde estão enumerados os níveis/estádios de consciência moral para percebermos que Habermas acrescentou um novo nível 7, a culminar a última fase do desenvolvimento moral. Em Habermas (1983) a justificação desta alteração é feita com recurso aos elementos da teoria da acção comunicativa sumariamente apresentados.

Tendo Kohlberg, bem do ponto de vista de Habermas, caracterizado o nível III como sendo a esfera dos princípios morais e da reciprocidade, não poderia ou melhor, não deveria ter deixado tão ambíguo o estágio 6. Este estágio 6 estaria ainda prisioneiro, na interpretação de Habermas, de uma concepção monológica da racionalidade. A teoria da acção comunicativa exige, então, que se introduza um último estágio, correspondente a uma ética universal da linguagem.

Cada indivíduo deve por à prova, monologicamente, a capacidade de generalização de sua norma respectiva. Isso corresponde ao nível 6 de Kohlberg (orientação segundo a consciência). É somente a nível de uma ética universal da linguagem que se podem tornar também objecto de discurso prático as próprias interpretações das necessidades, ou seja, o que cada indivíduo crê que deva ser entendido e afirmado como seus "verdadeiros" interesses. Esse nível não é diferenciado por Kohlberg do nível 6 embora haja entre eles uma diferença qualitativa: o princípio que justifica as normas não é mais o *princípio* monologicamente aplicável da capacidade de generalização das mesmas, mas o *procedimento* comunitariamente seguido para emprestar realização discursiva às pretensões de validade normativa (Habermas, 1983, p. 69).

Habermas pensa que, com isto, não só criticou construtivamente o esquema de Kohlberg como demonstrou que ele estava incompleto. É claro que esta demonstração só será aceite por quem partilhar os pressupostos da teoria da acção comunicativa e da ética do discurso como a entendem Habermas e Apel.

Habermas não aceitaria bem esta leitura da sua posição. Toda a argumentação do texto está dirigida para uma compreensão do Eu e da sua identidade que possa integrar o que

parece mais válido nas principais teorias em confronto. Por isso, ele conclui dizendo que o modelo de um identidade não coercitiva do Eu "é mais rico e exigente do que um modelo de autonomia desenvolvido exclusivamente sob o ponto de vista da moralidade" (Habermas, 1983, p. 72).

Sob o ponto de vista filosófico, continua Habermas, a passagem do estágio 6 ao estágio 7 equivale à passagem do ponto de vista de uma ética formalista dos deveres ao ponto de vista de uma "ética universal da linguagem" (Habermas, 1983, p. 72).

Habermas (1990) insiste naquilo que lhe parece serem problemas teóricos do estágio 6. Reconhece os esforços de Kohlberg para encontrar uma formulação mais satisfatória para este estágio mas mantém algumas reservas. Começa por criticar Kohlberg por insistir na interpretação naturalista dos últimos estágios. Insistindo na tese já defendida em Habermas (1983) de que a ética do discurso poderia fornecer uma versão melhor deste estágio, afirma o seguinte:

Kohlberg formula uma intuição correcta com os conceitos errados quando atribui ao princípio de igual respeito por qualquer pessoa, um sentido alargado que inclui quer o tratamento igual quer a benevolência (Habermas, 1990, p. 243).

Do ponto de vista da teoria da acção comunicativa, continua Habermas, o alargamento da noção de respeito pelos outros não pode parar na benevolência mas deve incluir a solidariedade (Habermas, 1990, p. 244). Todos partilham a mesma forma de vida que a "comunidade ideal de comunicação" permite antecipar.

Dito por outras palavras, "a justiça é inconcebível sem pelo menos um elemento de reconciliação" (Habermas, 1990, p. 246). É por isto que Habermas não pode aceitar a ideia de justiça com que Kohlberg opera.

Habermas tem o cuidado de nos esclarecer que a justiça de que fala se insere no quadro de um pensamento pós-metafísico. Por isso, " a solidariedade na qual se apoia a ética do

discurso permanece encerrada nos limites da justiça terrena" (Habermas, 1990, p. 247). Habermas diz-nos ainda que, em seu entender, Kohlberg desejaria libertar-se do pensamento metafísico mas não estaria disposto a pagar o preço que tal corte com a tradição exige.

### **3.2. A crítica de Gilligan**

Carol Gilligan foi durante muitos anos colaboradora e colega de Kohlberg em Harvard onde fez o seu doutoramento em psicologia social. Gilligan (1982) abriu a perspectiva para a construção de uma proposta da moralidade do cuidado. A sua tese central de uma “voz diferente” não resulta apenas dos estudos empíricos mais imediatos sobre o desenvolvimento. É certo que nesses estudos ela pretende ter mostrado que:

As mulheres elaboram e avaliam conflitos morais de modo diferente dos homens e têm diferentes formas de pensar e agir (Gilligan, 1982, p.10).

As mulheres procuram ver o conjunto das relações implicadas na situação, tentando detectar as conexões e procurando cuidar das inter-relações. Assim, o cuidado não é uma teoria, mas uma orientação ética que enfatiza a preocupação e o discernimento, os hábitos e as tendências de interpretação, a selecção de habilidades e a destreza. A ética do cuidado concentra-se mais na atitude ou carácter da pessoa do que no comportamento (Gilligan, 1982, pp. 62-63).

Gilligan não só via algumas limitações no trabalho de Kohlberg com quem trabalhara mas estava convencida de que as mulheres, em geral, são vítimas de um duplo silêncio. Na carta aos leitores da reedição de *In a different Voice*, em 1993 (p. XX), Gilligan caracteriza assim a diferença fundamental entre os dois sexos:

A diferença entre homens e mulheres que eu descrevo centra-se numa tendência que os homens e as mulheres têm para cometer diferentes erros relacionais; os homens [têm a tendência] a pensarem que se se conhecerem a si mesmos, seguindo a máxima de Sócrates, conhecerão também as mulheres, e as mulheres a pensarem que só conseguirão conhecer-se a si mesmas se conhecerem os outros.

Assim, homens e mulheres conspiram tacitamente para não dar voz às experiências das mulheres e constroem relações em torno de um silêncio que é mantido pelo facto de os homens ignorarem a sua desconexão das mulheres e de as mulheres não se saberem dissociadas delas mesmas. Muita conversa sobre relações e sobre o amor oculta cuidadosamente estas verdades.

Examinando o processo de pesquisa de Kohlberg, Gilligan constatou que as avaliações sobre o desenvolvimento moral levantadas naquele estudo estavam fundadas em critérios masculinos, já que, segundo a autora, as mulheres tinham dificuldade em chegar a juízos correspondentes ao nível pós-convencional (Gilligan, 1982, pp. 72-73).

Segundo Gilligan (1982) o problema não estava nas mulheres, mas sim na metodologia utilizada por Kohlberg. Gilligan tentou provar que as mulheres elaboravam e avaliavam os conflitos morais de modo diferente dos homens. Para ela, os homens assumem a focagem da justiça e imparcialidade na solução dos problemas morais, enquanto que as mulheres adoptam uma postura adequada a cada situação concreta atendendo às exigências dos outros num contexto particular de uma rede de relações humanas. Gilligan caracterizava esta atitude moral mais típica das mulheres como uma “ética do cuidado” (ethics of care) em contraste com a focagem tipicamente masculina centrada nos direitos e normas que caracterizam a ética da justiça (Gilligan, 1982, p.59).

Os dados recolhidos por Gilligan e suas colaboradoras apontam para a existência de uma espécie de divisão do trabalho em termos psicológicos. Mas, como sublinham Flanagan & Jackson (1987, p. 625), muitas das observações que se podem fazer aos dilemas de Kohlberg, começando pelo célebre dilema de Heinz, também se podem colocar a propósito dos instrumentos usados por Gilligan. Aliás, trata-se de uma limitação clara e conhecida de todos os instrumentos da investigação psicológica.

Vejamos o caso significativo do dilema de Heinz. A verdade é que um dilema deste tipo suscita sempre, em ambos os sexos e não apenas entre rapazes, uma maioria de respostas em termos de justiça. Isto parece indicar que temos problemas logo na própria



formulação de muitos dilemas morais. Ao contrário do que diz Gilligan, não se vê razão palusível para não incluir, na análise e resolução do mesmo dilema (de Heinz ou outro semelhante) ambas as dimensões, do cuidado e da justiça (Flanagan & Jackson 1987, p. 626).

A mulher, mais tendente ao cuidado, necessita de despertar para a focagem da justiça. Como diz Gilligan “Development for both sexes would therefore seem to entail an integration of rights and responsibilities through the discovery of the complementarity of these disparate views” (Gilligan, 1982, p. 100).

Aparentemente parece que a estrutura motivacional e cognitive subjacente aos dois tipos de ética é o factor mais decisivo na dificuldade de integração desta duas “vozes” (Flanagan & Jackson, 1987, p. 628).

Poderíamos concluir, com Flanagan & Jackson (1987, p. 636), que a tese de Gilligan necessita ainda de maior clarificação, desenvolvimento e sofisticação até poder ser considerada uma real alternativa ao modelo de Kohlberg.

Haveria ainda um número significativo de críticas que mereceriam ser analisadas neste trabalho mas os limites em que tivemos que o realizar não nos permitem aprofundar esses textos.

## **4. CONCLUSÃO**

O que tentamos mostrar com este trabalho é que não devemos nem podemos dividir o mundo dos jovens (adolescentes) ou adultos em mundos diferentes de pessoas honestas e desonestas. Ocupámo-nos, sobretudo, do modelo de desenvolvimento moral proposto por Kohlberg tentando destacar as suas virtualidades. Tivemos ainda em conta algumas das principais críticas ao modelo de Kohlberg.

No processo dos estádios, nomeadamente na fase em que as crianças pensam que fazer uma acção boa é obedecer à autoridade e que esta tem toda a razão, ou seja, fazer uma coisa certa, implica automaticamente obediência à autoridade evitando conseqüentemente a punição. Na fase 2, as crianças já não são tão impressionadas por qualquer autoridade única. Elas vêem que existem várias possibilidades de resposta, a qualquer questão. Uma vez que tudo é relativo, ou seja, um é livre para prosseguir os próprios interesses, embora, muitas vezes permita fazer promoções pessoais e trocar favores com outros indivíduos.

Na 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> fase, os jovens pensam como membros da sociedade convencional, com os seus valores, normas e expectativas. Nesta fase os jovens enfatizam para serem boas pessoas, o que basicamente significa terem motivações úteis para as pessoas estarem mais perto de uma etapa seguinte que é a 4<sup>a</sup>, na qual revelam a preocupação em deslocarem-se em direcção à obediência, às leis, isto quer dizer que os jovens mantêm a sociedade como um todo.

Nas fases 5 e 6, as pessoas não estão tão preocupadas com a manutenção da sociedade mas encontram-se mais viradas para os interesses pessoais e mais preocupadas com os princípios e valores que as possam preparar para a sua boa integração na sociedade e na sua cultura. O estágio 5 salienta os direitos fundamentais e os processos democráticos que dão a todos uma palavra a dizer e, na etapa seguinte, definem os princípios pelos quais o acordo será mais justo.

Kohlberg discute essencialmente três considerações: Em primeiro lugar, relativiza a ideia de justiça obtida a partir do ponto de vista moral acerca da avaliação imparcial de conflitos de pensamento moral nos jovens. Num segundo momento, Kohlberg fundamenta a justiça e a benevolência recorrendo ao princípio que desde Kant é tido como equivalente do princípio do igual tratamento, portanto, o princípio da justiça, ou seja, o princípio do igual respeito pela integridade ou dignidade de qualquer indivíduo corresponde à fórmula do imperativo categórico. Num terceiro aspecto Kohlberg sente-se obrigado a demonstrar como é que ambos os princípios resultam do método da assunção de papéis ideais. Até então os conceitos do «ponto de vista moral» e «justiça» haviam tido um significado equivalente. Portanto, era mediante a assunção de papéis ideais (Ideal role taking) que o sentido da justiça era explicitado.

Se estivermos interessados em promover o desenvolvimento do pensamento moral de jovens, parece-nos interessante atender, urgentemente, pelo menos aos seguintes aspectos:

- a) Educá-los mais para o pensamento e menos para o conhecimento;
- b) Proporcionar-lhes oportunidades de descentração, de preferência a situações de respeito unilateral e de obediência;
- c) Confrontá-los com perspectivas diferentes na solução de problemas do dia-a-dia que envolvem a justiça;
- d) Responsabilizá-los numa atmosfera que tome a justiça como princípio máximo de moralidade.

Uma educação moral baseada nestes aspectos será uma educação moral democrática e não uma educação moral baseada na pregação e na doutrinação. Uma educação para uma sociedade justa, proclamava Kohlberg, basear-se-ia nos seguintes aspectos, todos de inspiração Socrática:

- a) A virtude é uma, finalmente, não muitas, e é sempre a mesma forma ideal.
- b) O nome dessa forma ideal é a justiça.

- c) A virtude é uma, e é o conhecimento do bem. Quem conhece o bem escolhe o bem.
- d) O conhecimento do bem não é o conhecimento vulgar ou a aceitação de crenças convencionais, é o conhecimento filosófico ou a intuição da forma ideal do bem.
- e) O bem pode então ser ensinado, mas os professores devem ser, em certo sentido, reis-filósofos.
- f) A razão pela qual pensamos que o bem não pode ser ensinado é porque o mesmo bem é conhecido de modo diverso nos diferentes níveis de desenvolvimento, e não pode haver ensino directo de nível para nível.
- g) Alcançar a virtude é pôr questões, não dar respostas. A educação moral consiste em promover o raciocínio moral e universal, não em encher a pessoa de conhecimentos que não tinha (Kohlberg, 1981, p. 30).

Por fim, podemos dizer que o trabalho apresentado a meu ver é um projecto que irá contribuir para o enriquecimento do pensamento moral orientado para os jovens, no que diz respeito à educação moral, incorporando o domínio da acção moral, educação moral e de responsabilidade. Poderá servir também como instrumento para o professor e para a escola no sentido de criar uma atmosfera democrática, aplicando os juízos variáveis à educação moral, envolvendo toda a comunidade escolar, constituindo e mantendo toda a sua riqueza e a sua potencialidade.

## **5. BIBLIOGRAFIA**

- Abbagnano, N., Visalberghi, A. (1981). *História da Pedagogia*, Vol. II, Lisboa, Livros Horizonte.
- Alléon, A. M *et al.* (s/d) – *Interminável Adolescência.*, Porto, Rés editora.
- Alves, P. (2002). *O Desenvolvimento Moral do Adolescente: Contributos em Psicopedagogia*. Dissertação de Mestrado não publicado, apresentada à FPCE, Universidade de Coimbra.
- Amaral, J. R. (1978). *Adolescência e Juízo Moral*, Oeiras, Instituto Gulbenkian de Ciências.
- Anscombe, G. E. M.(1958). Modern Moral Philosophy. *Philosophy* 33: 1-19.
- Apel, K-O. (1994). *Estudos de Moral Moderna*. Petropolis, Ed., Vozes.
- Apel, K-O; Cortina, A. (1991). *Ética Comunicativa y Democracia*. Barcelona, Editorial Crítica.
- Apel, K-O.; Dussel, E. (1992). *Fundamentación de la Ética y Filosofia de la Liberación*. México, Siglo Veintiuno Editores.
- Araújo, Valéria Amorim Arantes de (2000). Cognição, afetividade e moralidade. *Educ. Pesqui.* [online Scielo]. 26: 137-153.
- Aristóteles (2004). *Ética a Nicómaco*. Tradução de António C. Caeiro. Lisboa, Quetzal Editores.
- Arnold, M. L. (2000). *Stage, Sequence, and Sequels: Changing Conceptions of Morality*, Post-Kohlberg. *Educational Psychology Review* 12 : 365-383.
- Baldwin, J. M. (1906). *Social and Ethical Interpretations in Mental Development*. New York, Macmillan.
- Biaggio, A. M. B. (1975). Um estudo inter-cultural sobre julgamento moral: Comparação entre universitários norte-americanos e brasileiros na escala de julgamento moral de Kohlberg, *Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada*, 27: 71-81.
- Biaggio, A. M. B. (1988). Desenvolvimento moral: Vinte anos de pesquisa no Brasil. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2: 60-69.
- Biaggio, A. M. B. (1997). Kohlberg e a “comunidade justa”: Promovendo o senso ético e a cidadania na escola, *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 10: 47-69.
- Biaggio, A. M. B.(1999). Universalismo versus relativismo em julgamento moral. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12: 5-20.
- Biaggio, A. M. B. (2002). *Lawrence Kohlberg: Ética e educação moral*. São Paulo, Editora Moderna.
- Blasi, A. (1980). Bridging moral cognition and moral action: A critical review of the literature. *Psychological Bulletin* 88(1): 1–45.
- Blasi, A. (1983). Moral cognition and moral action: A theoretical perspective. *Developmental Review* 3: 178–210.
- Blasi, A. (1995). Moral understanding and the moral personality: The process of moral integration. In Kurtines, W. M., and Gewirtz, J. L. (eds.), *Moral Development: An Introduction*. Boston, Allyn & Bacon, pp. 229–253.

- Blasi, A. (1990). Kohlberg's theory and moral motivation. *New Directions for Child Development* 47: 51–57.
- Blatt, M.; Kohlberg, L. (1975). The Effects of Classroom Moral Discussion upon Children's moral Judgment. *Journal of Moral Education* 4: 129-161.
- Blum, L. A. (1990). Universality and particularity. *New Directions for Child Development* 47: 59–69.
- Boyd, D. (1989). The character of moral development. In Nucci, L. P. (ed.), *Moral Development and Character Education: A Dialogue*. Berkeley, CA, McCutchan, pp. 95–123.
- Brown, R., and Herrnstein (1975). Moral reasoning and conduct. In *Psychology*. Boston, Little, Brown & Company, pp. 289–340.
- Carlos, O. L. (1989). *Adolescentes Hoje*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- Carr, D. (2003). *Making Sense of education: An Introduction to the Philosophy and Theory of Education*. London, Routledge.
- Claes, M. (1990). *Os problemas da Adolescência*. Lisboa, Verbo.
- Colby, A., and Damon, W. (1992). *Some Do Care: Contemporary Lives of Moral Commitment*. New York, Free Press.
- Colby, A., and Kohlberg, L. (1987). *The Measurement of Moral Judgment*, Vols. 1–2. Cambridge, London, Cambridge University Press.
- Crain, W.C. (1985). *Theories of Development*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall. pp. 118-136.
- Crittenden, P. (1992). *Learning To Be Moral: Philosophical Thoughts About Moral Development*. New York, Humanities Press.
- Davidson, P., and Youniss, J. (1991). Which comes first, morality or identity? In Kurtines, W. M., and Gewirtz, J. L. (eds.), *Handbook of Moral Behavior and Development, Vol.1: Theory*. Hillsdale, NJ, Erlbaum, pp. 105–121.
- Day, J. M., and Tappan, M. B. (1996). The narrative approach to moral development: From the epistemic subject to dialogical selves. *Human Development* 39: 67–82.
- Deval, J. y Enesco, I. (1994). *Moral, Desarrollo y Educación*. Madrid, Alauda/Anaya.
- Dewey, J. (1916/1997). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York, The Free Press.
- Durkheim, E. (1984). *Sociologia, Educação e Moral*. Porto, Rés Editora.
- Durkheim, E. (2002). *La Educación Moral*. Madrid, Trota.
- Figueiredo, A. D. (2009). Uma experiência do ensino da ética a futuros profissionais de tecnologias da informação. *Signo y Pensamiento* 28:152-162
- Fischer, K. W. (1983). Illuminating the processes of moral development. *Monographs of the Society for Research in Child Development* 48: 97–107.
- Flanagan, O. (1991). *Varieties of Moral Personality*. Cambridge, MA, Harvard, University Press.



- Flanagan, O. Jr. & Jackson, Kathryn. ( 1987). Justice, Care, and Gender: The Kohlberg-Gilligan Debate Revisited. *Ethics* 97: 622-637 .
- Formosinho, J. O. *Et al.* (1996). *Educação Pré-escolar – A Construção Social da Modernidade*. Lisboa, Texto Editora.
- Formosinho, J. O. (1996). *Modelos de Educação de Infância*. Porto, Porto Editora.
- Gewirtz, J. L. (1991). Lawrence Kohlberg's Life and Work from the Vantage of a Long-time Friend and Colleague: A Memoir. In Kurtines, W. M., and Gewirtz, J. L. (eds.), *Handbook of Moral Behavior and Development, Vol.1: Theory*. Hillsdale, NJ, Erlbaum, pp. 1–6.
- Gibbs, J. C. (1977). Kohlberg's stages of moral judgment: A constructive critique. *Harvard Educational Review* 47: 43–61.
- Gibbs, J. C. (1979). Kohlberg's Moral Stage Theory: A Piagetian Revision. *Child Development* 22: 89-112.
- Gibbs, J. C. (1991). Toward an integration of Kohlberg's and Hoffman's moral development theories. *Human Development* 34: 88–104.
- Gibbs, J. C., Potter, G. B., and Goldstein, A. P. (1995). *The EQUIP Program: Teaching Youth To Think and Act Responsibly Through a Peer-Helping Approach*. Champaign, IL, Research Press.
- Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Gilligan, C.; Taylor, J. M., & Sullivan, A. M. (1995). *Between voice and Silence: Women and Girls, Race and Relationship*. Cambridge, Mass, Harvard University Press.
- Gilligan, C.; Ward, J. V. & Taylor, J. M.(1999). *Mapping the Moral Domain: a Contribution of Women's thinking to Psychological Theory and Education*, Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- Haan, N. (1977). *Coping and Defending: Processes of Self-environment Organization*. New York, Academic Press.
- Habermas, Jürgen (1976/1983). *Para a reconstrução do materialismo histórico*. [Trad] Carlos Nelson Coutinho. São Paulo, Brasiliense.
- Habermas, J. (1990). Justice and solidarity: On the discussion concerning stage 6. In T. E. Wren (ed.), (1990). *The Moral Domain*. Cambridge, MA: MIT Press, pp. 224–251, [traduzido por S. W. Nicholzen; original alemão, 1986]
- Habermas, J. (1999). *Comentários à Ética do Discurso*. Lisboa, Instituto Piaget.
- Harding, C.G. (1985). *Moral Dilemmas, Philosophical and Psychological Issues in the Development of Moral Reasoning*. Chicago, Precedent Publishing, Inc.
- Hare, R.M.(1952) *The Language of Morals*. Oxford, OUP.
- Hart, D., and Fegley, S. (1995). Prosocial behavior and caring in adolescence: Relations to self-understanding and social judgment. *Child Development* 66: 1346–1359.
- Hart, D., Yates, M., Fegley, S., and Wilson, G. (1995). Moral commitment in inner-city adolescents. In Killen, M., and Hart, D. (eds.), *Morality in Everyday Life*:

- Developmental Perspectives*. New York, Cambridge University Press, pp. 317–341.
- Hartshorne, H., & May, M. A. (1928). *Studies in the nature of character: I. Studies in deceit*. New York, Macmillan.
- Helwig, C. C. (1995). Social context in social cognition: Psychological harm and civil liberties. In Killen, M., and Hart, D. (eds.), *Morality in Everyday Life: Developmental Perspectives*. New York, Cambridge University Press, pp. 166–200.
- Hersch, R. H.; Paolitto, D. P.; Reymer, J. (1984). *El Crecimiento Moral – de Piaget a Kohlberg*. Madrid, Narcea.
- Hoffman, M. L. (1987). The contribution of empathy to justice and moral development. In Eisenberg, N., and Strayer, J. (eds.), *Empathy and Its Development*. New York, Cambridge University Press, pp. 47–80.
- Hoffman, L. M. (2000). *Empathy and Moral Development, Implications for Caring and Justice*, Cambridge University Press, USA.
- Inhelder, B., e Piaget, J. (1976). *Da Lógica da Criança à Lógica do Adolescente*. São Paulo, Livraria Pioneira Editora.
- Kagan, J. (1990). *The Growth of the Child: Reflections on Human Development*. London, Methuen.
- Kant, I. (1986). *Crítica da Razão Prática*. Tradução de Artur Mourão. Lisboa, Edições 70.
- Killen, M., and Hart, D. (eds.) (1995). *Morality in Everyday Life: Developmental Perspectives*. New York, Cambridge University Press.
- Kilpatrick, W. (1992). *Why Johnny Can't Tell Right from Wrong*. New York, Simon&Schuster.
- Kohlberg L. ( 1968). "The child as a moral philosopher". *Psychology Today*. 7: 25-30.
- Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization. In Goslin, D. A. (ed.), *Handbook of Socialization Theory and Research*. Chicago, IL, Rand McNally, pp. 347–480.
- Kohlberg, L. (1973a). Continuities in childhood and adult moral development revisited. In Baltes, P. B., and Schaie, K. W. (eds.), *Life-span Developmental Psychology: Personality and Socialization*. New York, Academic Press, pp. 179–204.
- Kohlberg, L. (1973b). The claim to moral adequacy of a highest stage of moral development. *Journal of Philosophy* 70: 630–646.
- Kohlberg, L., (1976). *Moral Stages and Moralization: The Cognitive Developmental Approach*. In Lickona, T. (Ed), - *Moral Development and Behaviour*. , New York, Holt Rinehart and Winston.
- Kohlberg, L. (1980). High School Democracy and Educating for a Just Society, In R. Mosher, *Moral Education: A First Generation of Research Development*, New York, Praeger, pp. 20-57.

- Kohlberg, L. (1981). *Essays on Moral Development: Vol. I. The Philosophy of Moral Development: Moral Stages and the Idea of Justice*. San Francisco, Harper & Row.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on Moral Development: Vol. II. The Psychology of Moral Development: The Nature and Validity of Moral Stages*. San Francisco, Harper & Row.
- Kohlberg, L. (1986a). A current statement on some theoretical issues. In Modgil, S., and Modgil, C. (eds.), *Lawrence Kohlberg: Consensus and Controversy*. Philadelphia, PA, Falmer Press, pp. 485–546.
- Kohlberg L. (1986b). “My personal search for universal morality”. *Moral Education Forum*. 11: 4-10.
- Kohlberg, L. (1987). El enfoque cognitivo-evolutivo de la educación moral, en F. Santolaria y J.A. Jordán, (comps.), *La educación moral, hoy. Cuestiones y perspectivas*. Barcelona, PPU.
- Kohlberg, L., and Candee, D. (1984). The relationship of moral judgment to moral action. In Kohlberg, L. (ed.). (1984). *Essays on Moral Development: Vol. II. The Psychology of Moral Development: The Nature and Validity of Moral Stages*. San Francisco, Harper & Row, pp. 498–581.
- Krebs, D. L., Vermeulen, S. C. A., Carpendale, J. I., and Denton, K. (1991). Structural and situational influences on moral judgment: The interaction between stage and dilemma. In Kurtines, W. M., and Gewirtz, J. L. (eds.), *Handbook of Moral Behavior and Development*. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum, Vol. 2, pp. 139–169.
- Kurtines, W. M., and Gewirtz, J. L. (eds.), (1991). *Handbook of Moral Behavior and Development*. Hillsdale, NJ, Erlbaum, Vol. 1–3.
- Kurtines, W. M., and Grief, E. B. (1974). The development of moral thought: Review and evaluation of Kohlberg’s approach. *Psychological Bulletin* 81(8): 453–470.
- Kurtines, W. M.; Gewirtz, J. L., (1984). *Morality, Moral Behaviour and Moral Development*. New York, Wiley.
- Kutnick, P. (1986). The relationship of moral judgment and moral action: Kohlberg’s theory, criticism and revision. In Modgil, S., and Modgil, C. (eds.), *Lawrence Kohlberg: Consensus and Controversy*. Philadelphia, PA, Falmer Press, pp. 125–146.
- Lourenço, Orlando (1991). Educação para os Valores Morais na Escola Portuguesa: Considerações Kohlbergianas. *Psicologica* 5: 1-11.
- Lourenço, Orlando (1998). Além de Piaget? Sim, mas Primeiro Além da Sua Interpretação Padrão! *Aná. Psicológica* 16: 521-552.
- Lourenço, Orlando. (1999). O perigo das palavras: Uma lição de Wittgenstein para psicólogos e educadores. *Aná. Psicológica*. [online]., vol.17, no.2, p.253-263. Disponível na World Wide Web:  
<[http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0870-82311999000200002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82311999000200002&lng=pt&nrm=iso)>. ISSN 0870-8231.

- Lourenço, Orlando (2002). *Desenvolvimento sócio-moral*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Lourenço, Orlando (2006). *Psicologia do Desenvolvimento Moral*, Coimbra, Livraria Almedina.
- Maia, C. F. (1994). *Valores, Educação e Adolescência: A Legitimidade de Modelos em Educação*. Universidade de Minho, diss. mestrado.
- Martins, M. J. (1995). *Desenvolvimento Moral e Educação para os Valores*. *Psychologica* 14: 101-113.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago, University of Chicago Press.
- Modgil, S., and Modgil, C. (1986). *Lawrence Kohlberg: Consensus and Controversy*. Philadelphia, PA, Falmer Press.
- Noddings, N. (1984). *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. Berkeley, CA, University of California Press.
- Nucci, L. P. (1989). *Moral Development and Character Education: a dialogue.* , Berkeley, McCutchan.
- Nucci, Larry P. (2001). *Education in the Moral Domain*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Pépin, L.(1972). *Os Adolescentes*. Lisboa, Editorial Aster.
- Pereira, M. B. (1993). Modernidade, Racismo e Ética Pós-Convencional. *Revista Filosófica de Coimbra*, 2: 3-64.
- Peters, R. S. (1982). *Moral Development and Moral Education*. London, George Allen & Unwin.
- Piaget, J. (1965). *The Moral Judgment of the Child*. New York: Free Press (original: *Le jugement moral chez l'enfant*, Paris, Alcan, 1932; 8ª ed. PUF, 1995).
- Piaget, J. ( 1982). “Reflections on Baldwin”. In J. M. Broughton & D. J. Freeman-Moir (Eds.), *The cognitive developmental psychology of James Mark Baldwin*. Norwood, NJ, Ablex, pp. 80-86.
- Piaget, J., (1976). *Psicologia e Pedagogia*. Rio de Janeiro, Forense Universitária.
- Piaget, J., Inhelder, B. (1979). *A Psicologia da Criança*. Lisboa, Mores Editores.
- Platão (1987). *A República*. Trad. M.H. Rocha Pereira. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Platão (1987). *Fédon*, Tradução de Azevedo, Schiappa, M. T. Coimbra, Livraria Minerva.
- Puka, B. (1990). *The majesty and mystery of Kohlberg's stage 6*. In Wren, T. E. (ed.). (1990). *The Moral Domain: Essays in the Ongoing Discussion Between Philosophy and the Social Sciences*. Cambridge, MA, MIT, pp. 182–223.
- Rawls, John (1951). *Outline of a Decision Procedure for Ethics*. *Philosophical Review* 60: 177-197.
- Rawls, John (1971/1975). *A Theory of Justice*. Cambridge, MA. Harvard University Press. Trad. Portuguesa (1993): *Uma Teoria da Justiça*. Lisboa, Presença.

- Rest, J. R. (1979). *Development in Judging Moral Issues*. Minneapolis, University of Minnesota Press.
- Rest, J. R. (1983). *Morality*. In Flavell, J. H., and Markman, E. M. (eds.), *Cognitive Development*. In Mussen, P. H. (ed.), *Manual of Child Psychology* (4th ed.). New York, Wiley, Vol. 3, pp. 556–629.
- Rest, J. R. (1986) *D.I.T. Manual for the Defining Issues Test*. Minneapolis, University of Minnesota Press.
- Rest, J. R. (1989). *With the benefit of hindsight*. *Journal of Moral Education* 18: 86–96.
- Rest, J., Narvaez, D., Bebeau, M. J., and Thoma, S. J. (1999). *Postconventional Moral Thinking: A Neo-Kohlbergian Approach*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Rich, J. M. (1994). *Theories of Moral Development*. Springfield, III, Thomas.
- Santos, M. A. (2004). *A Ideia de Necessidade na Compreensão de Conceitos Morais: Um Estudo Exploratório*. Coimbra.
- Silva, Maria Cristina Cordeiro da (2002). *Aspectos deônticos, aretaicos e de responsabilidade do Estádio 3 de Kohlberg*. Diss. Mestrado Psicologia. Univ. de Lisboa.
- Shweder, R. A. (1990). In defense of moral realism: Reply to Gabennesch. *Child Development* 61: 2060–2068.
- Simpson, E. L. (1974). Moral development research: A case study of scientific cultural bias. *Human Development* 17: 81–106.
- Snarey, J. (1995). In a communitarian voice: The sociological expansion of Kohlbergian theory, research, and practice. In Kurtines, W. M., and Gewirtz, J. L. (eds.), *Moral Development: An Introduction*. Boston, Allyn & Bacon, pp. 109–133.
- Snyders, G; Léon, A; Grácio, R. (1984). *Correntes Actuais da Pedagogia*. Lisboa, Livros Horizonte.
- Sprinthall, N., e Collins, W. (2003). *Psicologia do Adolescente*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sprinthall, N. A; Sprinthall, C. R. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa, Ed. McGraw-Hill.
- Straughan, R. (1986). *Why act on Kohlberg's moral judgments? (Or how to reach stage 6 and remain a bastard)*. In Modgil, S., and Modgil, C. (eds.), *Lawrence Kohlberg: Consensus and Controversy*. Philadelphia, PA, Falmer Press, pp. 149–157.
- Tappan, M. B. (1997). Language, culture, and moral development: A Vygotskian perspective. *Developmental Review* 17: 78–100.
- Thoma, S. J. (1994). *Moral judgment and moral action*. In Rest, J., and Narvaez, D. (eds.), *Moral Development in the Professions: Psychology and Applied Ethics*. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 199–211.
- Tugendhat, Ernst (1990). The necessity of cooperation between Philosophical and Empirical Research in the Clarification of the Meaning of the Moral "Ought", In Wren, Thomas E. et al. (eds). (1990). *The moral domain: essays in the ongoing*

*discussion between philosophy and the social sciences.* Cambridge <Mass.>, MIT Press, pp. 3-14

- Turiel, E. (1983). *The Development of Social Knowledge: Morality and Convention.* New York, Cambridge University Press.
- Turiel, E. (1998). *The development of morality.* In Eisenberg, N. (ed.), *Social, Emotional, and Personality Development.* In Damon, W. (ed.), *Handbook of Child Psychology* (5th ed.). New York, Wiley, Vol. 3, pp. 863–932.
- Walker, L. J., and Moran, T. J. (1991). Moral reasoning in a communist Chinese society. *Journal of Moral Education* 20: 139–155.
- Walker, L. J., and Pitts, R. C. (1998). Naturalistic conceptions of moral maturity. *Developmental Psychology* 34(3): 403–419.
- Walker, L. J., Pitts, R. C., Hennig, K. H., and Matsuba, M. K. (1995). Reasoning about morality and real-life moral problems. In Killen, M., and Hart, D. (eds.), *Morality in Everyday Life: Developmental Perspectives* New York, Cambridge University Press, pp. 371–407.
- Wren, Thomas E. et al. (eds). (1990). *The moral domain: essays in the ongoing discussion between philosophy and the social sciences.* Cambridge <Mass.>, MIT Press.
- Youniss, J., and Yates, M. (1997). *Community Service and Social Responsibility in Youth.* Chicago, IL, University of Chicago Press.

## **PESQUISA NA INTERNET**

<http://www.wisegeek.com/who-is-lawrence-kohlberg.htm>

[http://en.wikipedia.org/wiki/Kohlberg's\\_stages\\_of\\_moral\\_development](http://en.wikipedia.org/wiki/Kohlberg's_stages_of_moral_development)

[http://pt.wikipedia.org/wiki/Lawrence\\_Kohlberg](http://pt.wikipedia.org/wiki/Lawrence_Kohlberg)

<http://faculty.plts.edu/gpence/html/kohlberg.htm>

<http://sites.google.com/site/ramirodotcom/os-meus-textos-de-pedagogia/lawrence-kohlberg>

<http://psychology.about.com/od/developmentalpsychology/a/kohlberg.htm>

[http://www.marsol.ufba.br/twiki/pub/LEG/WebArtigos/moralidade\\_em\\_Laurence\\_Kohlberg.pdf](http://www.marsol.ufba.br/twiki/pub/LEG/WebArtigos/moralidade_em_Laurence_Kohlberg.pdf)